

Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland

Marie-Louise Damen

Folkert Haanstra

Hendrik Henrichs

Inhoud

Redactioneel	5
1 Uitgangspunt en vraagstelling	6
1.1 <i>Is Kunstzinnige vorming in Nederland afgeschreven?</i>	6
1.2 <i>Vraagstelling</i>	8
1.3 <i>Terminologie</i>	8
1.4 <i>Opzet van de studie</i>	8
2 <i>Kunstzinnige vorming in Nederland en daarna</i>	10
2.1 <i>O3-rapport</i>	10
2.2 <i>Ontwikkelingen na 1973</i>	16
3 Opzet, uitvoering en opbrengst van de literatuurstudie	24
3.1 <i>Afbakening literatuur</i>	24
3.2 <i>Zoekprofiel</i>	25
3.3 <i>Opbrengst</i>	25
3.4 <i>Beslissingsregels</i>	25
3.5 <i>Kenmerken/variabelen om de onderzoeken in te delen</i>	26
4 Onderzoek naar de thema's van <i>Kunstzinnige vorming in Nederland</i>	34
4.1 <i>Doelstellingen</i>	34
4.2 <i>Didactische methoden</i>	39
4.3 <i>Evaluatie</i>	50
4.3.1 <i>Transfer</i>	54
4.3.2 <i>Evaluatie-instrumenten</i>	58
4.4 <i>Deelnemers</i>	62
4.5 <i>Kader</i>	69
4.6 <i>Organisatie</i>	74
4.7 <i>Dienstverlening</i>	78
5 Theoretische kaders en onderzoeksmethoden	84
5.1 <i>Theoretische kaders van het verrichte onderzoek</i>	84
5.2 <i>Methoden van onderzoek</i>	94

Cultuur + Educatie 4: Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland

Auteurs: Marie-Louise Damen, Folkert Haanstra en Hendrik Henrichs

ISBN 90 6997 101 1

© Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht

Overname is alleen toegestaan met bronvermelding en na schriftelijke toestemming van de uitgever.

6 Historisch onderzoek naar kunst- en cultuureducatie vanaf 1975	100
6.1 Inleiding	100
6.2 Geschiedenis en sociale wetenschappen	101
6.3 Vier soorten geschiedenis	102
6.4 Geschiedenissen van de kunsteducatie	105
6.5 Conclusies	113
7 Samenvatting en conclusies	116
7.1 Het rapport Kunstzinnige vorming in Nederland	116
7.2 Onderzoeksvragen en onderzoeksuitvoering	116
7.3 Opbrengst	117
7.4 Onderzoeksthema's	118
7.5 Theorievorming en methodengebruik	121
7.6 Historische publicaties	122
7.7 Actualiteit van de in 1973 onderscheiden probleemgebieden	122
7.8 Vergelijking met een Europese inventarisatie	123
7.9 Infrastructuur voor onderzoek	124
7.10 Slot	125
Literatuur	128
1 Sociaal-wetenschappelijke publicaties (1975-2001)	128
2 Historische publicaties (1975-2001)	167
3 Overige literatuur	175

Redactioneel

Kunst in dienst van vormingsdoelen als persoonlijkheidsontplooiing en maatschappelijke bewustwording. Dat is het beeld van kunsteducatie in de jaren zeventig van de vorige eeuw. Maar het zijn ook de jaren van de invoering van de eindexamens in de beeldende vakken en muziek en van het opstellen van een omvangrijk onderzoeksprogramma op het gebied van wat toen nog kunstzinnige vorming heette. Dit programma werd, samen met een beschrijving van de stand van zaken, in 1973 gepubliceerd onder de titel *Kunstzinnige vorming in Nederland*.

Het rapport verscheen enkele jaren voor ik mijzelf voor het eerst met onderzoek op dit terrein ging bezighouden: ik was stagiair bij het Doelstellingen Onderzoek Expressievakken van het Kohnstamm Instituut. Het rapport gold voor mij dan ook als een soort nulmeting. Het gaf bovendien aan wat de hoge ambities op onderzoeksgebied waren en drukte optimisme uit over de rol die onderzoek bij de maakbaarheid van de kunsteducatie kon spelen.

Dat optimisme is in de jaren daarna enigszins getemperd. De in het rapport voorgestelde infrastructuur voor onderzoek is niet ontstaan en tot een systematische uitvoering van het onderzoeksprogramma is het niet gekomen. Maar door allerlei onderzoekers en in opdracht van vooral de overheid is wel een grote hoeveelheid onderzoek naar kunst- en cultuureducatie verricht.

Hoe staat het onderzoek er nu, een kwarteeuw na het verschijnen van *Kunstzinnige vorming in Nederland* voor? Op basis van een kleine vijfhonderd verzamelde onderzoeken en uitgaande van de onderzoeksvragen van begin jaren zeventig is, in opdracht van Cultuurnetwerk Nederland, geprobeerd een antwoord op deze vraag te geven. De studie - *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland* - inventariseert wat in de afgelopen jaren is onderzocht, met welke methoden dat is gedaan en vanuit welke theoretische achtergronden. Naast sociaal-wetenschappelijk onderzoek is er aandacht voor het verrichte historische onderzoek.

Het is de bedoeling dat het nu beschikbare onderzoeksbestand in de toekomst wordt aangevuld en geactualiseerd. Cultuurnetwerk Nederland en de auteurs hopen hevig dat deze inventarisatie een impuls zal geven aan uitwisseling tussen de onderzoekers op het gebied van de kunst- en cultuureducatie onderling en aan uitwisseling tussen de onderzoekers en de gebruikers van de inventarisatie.

Folkert Haanstra

1 Uitgangspunt en vraagstelling

1.1 Is Kunstzinnige vorming in Nederland afgeschreven?

Ruim dertig jaar geleden, in 1971 om precies te zijn, werd op initiatief van de ministeries van Onderwijs en Wetenschappen en van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk werk de werkgroep O3 geïnstalleerd. De werkgroep, onder voorzitterschap van professor Ten Have, kreeg als taak: het ontwerpen van een model voor de organisatie van het onderwijskundig onderzoek op het terrein van de kunstzinnige vorming in Nederland. De naam O3 refereert aan de kern van de opdracht: organisatie onderwijskundig onderzoek. Om materiaal te verzamelen voor het advies werd samen met het toenmalige Nijmeegs Instituut voor Onderwijsresearch (NIVOR) een inventariserend onderzoek uitgevoerd. Dit resulteerde in 1973 in het rapport *Kunstzinnige vorming in Nederland*. Het rapport had een drieledige functie.

- 1 Het verschaffen van een globaal overzicht van het 'wel zeer complexe terrein van de kunstzinnige vorming met zijn vele sectoren en werkvelden, zijn talrijke organisaties, zijn verscheidenheid aan doelstellingen, zijn verwevenheid met andere terreinen, met maatschappelijke ontwikkelingen, met onderwijs- en vormingsideeën enz'.
- 2 Het verschaffen van een overzicht van de vooral onderwijskundige problemen op het gebied van de kunstzinnige vorming.
- 3 Het verschaffen van een overzicht van wat er in Nederland en elders reeds aan onderzoek is verricht en vanuit welke wetenschappelijke disciplines en met welke methoden dat is gedaan.

De drie overzichten mondden uit in een uitgebreide beschrijving van onderzoeksthema's en ten slotte in een keuze van twaalf te onderzoeken problemen op korte termijn. Een jaar later, in 1974 verscheen ook het advies over een model voor de organisatie van onderzoek. Eén 'O', die van onderwijskundig, was toen gesneuveld, omdat dit te beperkend werd gevonden. Het voorstel omvatte een structuurmodel met een zeer uitgebreide onderzoeksadviesraad van zeventien personen die de hele achterban moest vertegenwoordigen, een vaste commissie, projectgroepen, een secretariaat en nog veel meer. Er was ook een minderheidsstandpunt, met een voorstel voor een veel minder zware en flexibeler structuur. Dit voorstel was afkomstig van Vera Asselbergs, zij was dan ook de enige onderzoeker die al in de kunstzinnige vorming werkzaam was, namelijk als wetenschappelijk medewerkster bij de Nederlandse Stichting voor Kunstzinnige Vorming (NSKV). In haar model was meer ruimte voor de onderzoekers en waren in tegenstelling tot het model van het meerderheidsstandpunt geen ambtenaren vertegenwoordigd in de onderzoeksadviesraad. Want 'hun continue aanwezigheid maakt in een te vroeg stadium de factor haalbaarheid tot een belangrijk element in de gedachten wisseling, een factor die meestal creativiteitsverlagend blijkt te zijn' (p. 30).

De factor haalbaarheid blijkt achteraf voor beide voorstellen een verwaarloosbaar argument te zijn: er is namelijk nooit een afzonderlijke organisatie, adviesraad of stuurgroep voor onderzoek op het terrein van de kunstzinnige vorming gekomen. De voorstellen voor die onderzoeksstructuur waren snel vergeten, maar gold dat ook voor het onderliggende rapport *Kunstzinnige vorming in Nederland*? Het rapport is uniek, in die zin dat het geen voorganger kent. Het in 1961 verschenen rapport *Kunstzinnige vorming van de jeugd* van de commissie Vroom bevat een (overigens zeer onvolledige) inventarisatie van verricht onderzoek en geen onderzoeksprogramma. Na die tijd zijn wel enkele specifieke onderzoeksprogramma's opgesteld, bijvoorbeeld van de Onderzoeksgroep Kunstzinnige Vorming van het Kohnstamm Instituut (KUVO, 1984) en van het Landelijk Ondersteuningsinstituut Kunstzinnige Vorming (LOKV) (Kort, 1992). Ook zijn onderzoekssamenvattingen gemaakt op een beperkter en specifiekere terrein (o.a. Van der Kamp & Otto, 1982). Verder is er in het tijdschrift *Kunsten & Educatie* ('tijdschrift voor theorievorming') een bibliografie van onderzoek naar kunsteducatie verschenen over 155 onderzoekspublicaties (Kooyman, 1989). Maar nooit meer is in samenspraak met het 'veld' zo'n veelomvattende inventarisatie gemaakt van de stand van zaken in zowel de praktijk als de theorievorming en het onderzoek, gekoppeld aan een ambitieus onderzoeksprogramma.

Dit roept de vraag op wat er van dat onderzoeksprogramma van begin jaren zeventig is gerealiseerd, want ook zonder een overkoepelende adviesraad of stuurgroep is onderzoek gedaan. Hebben we antwoord gekregen op de onderzoeksvragen van toen of zijn ze nog grotendeels onbeantwoord én actueel of hebben ze plaatsgemaakt voor heel andere vragen. Vandaar dat men de vraag kan stellen of het rapport *Kunstzinnige vorming in Nederland* is afgeschreven. Voor de bibliothecaris van het SCO-Kohnstamm Instituut in Amsterdam was het antwoord vele jaren geleden al duidelijk: het rapport was vijf jaar lang niet uitgeleend en elders nog aanwezig, dus het stempel 'afgeschreven' kon erop. Wij zullen in dit rapport meer inhoudelijke criteria hanteren om de status van het oude onderzoeksprogramma te beoordelen. We doen dat op basis van een uitgebreide literatuurstudie van onderzoek naar kunstzinnige vorming, respectievelijk kunst- en cultuureducatie dat van 1975 tot 2002 is uitgevoerd in Nederland. Het onderzoeksprogramma van destijds richtte zich op sociaal-wetenschappelijk onderzoek. Uit de door ons verrichte literatuurstudie kwam naar voren dat er in die periode ook een aanzienlijk aantal historische onderzoeken naar cultuureducatie is verricht. Deze onderzoeken zijn afzonderlijk geanalyseerd.

1.2 Vraagstelling

De algemene vraagstelling van deze studie luidt: wat is er van het onderzoeksprogramma *Kunstzinnige vorming in Nederland* van 1973 gerealiseerd? De volgende deelvragen worden onderscheiden.

- Wanneer is er, en op welke terreinen (kunstdisciplines, werkvelden, thema's) en op welke manieren onderzoek verricht?
- In welke mate zijn de thema's en onderzoeksprioriteiten van toen gebruikt als uitgangspunt voor onderzoek en kunnen we iets zeggen over de resultaten die deze onderzoeken opleverden?
- Welke theorieën en begrippenkaders zijn gebruikt en welke onderzoeksmethoden zijn gebruikt?
- Welk historisch onderzoek naar kunsteducatie/cultuureducatie is er in de afgelopen vijfentwintig jaar verricht?

1.3 Terminologie

Kunstzinnige vorming in Nederland is opgesteld door leden van de werkgroep O3 en onderzoekers van het NIVOR. Gemakshalve spreken we in onze tekst over het O3-rapport. De in dit O3-rapport gebruikte termen zijn deels achterhaald. De term *kunstzinnige vorming* is in de loop der tijd grotendeels vervangen door *kunsteducatie*, hoewel de eerste term in het nieuwe vak Culturele en Kunstzinnige Vorming zijn rentree heeft gemaakt. Tegenwoordig spreekt men ook vaak van *cultuureducatie*, waarmee wordt aangegeven dat het gebied van cultureel erfgoed eveneens onder deze noemer valt. Omdat in ons onderzoek vaak wordt terugverwezen naar het O3-rapport in vergelijking met latere ontwikkelingen, is het niet goed mogelijk om de termen *kunstzinnige vorming*, *kunsteducatie* en *cultuureducatie* geheel eenduidig en consistent te hanteren. Ze worden daarom deels door elkaar gebruikt, zonder dat we er een ideologische betekenis aan willen verlenen.

De in het O3-rapport gebruikte term *sector* zullen we niet gebruiken om muziek, dans, drama aan te duiden. We spreken in die gevallen over *kunstdisciplines*.

De term dienstverlening omvat in het O3-rapport onder meer de latere *steunfunctie kunstzinnige vorming*, maar ook andere delen van wat later de *verzorgingsstructuur kunstzinnige vorming* is gaan heten en verder onder meer overlegorganisaties en belangenvertegenwoordigers. We hanteren de term dienstverlening enkele keren in de brede zin zoals het O3-rapport die heeft bedoeld, maar beperken ons vooral tot de instellingen in de verzorgingsstructuur.

1.4 Opzet van de studie

In hoofdstuk 2 geven we eerst een samenvatting van het rapport *Kunstzinnige vorming in Nederland*. Vervolgens geven we een zeer beknopte schets van de ontwikkelingen die zich in de periode na het verschijnen van het rapport hebben voorgedaan en die de context vormen van de onderzoeken die zijn verricht. De opzet, uitvoering en opbrengst van de literatuurstudie worden beschreven in hoofdstuk 3. Hoofdstuk 4 bevat een analyse van het geïnventariseerde onderzoek naar zeven algemene thema's van het onderzoeksprogramma uit 1973 en de onderzoeksprioriteiten. Hoofdstuk 5 behandelt vanuit welke theorieën en begrippenkaders onderzoek is gedaan en welke onderzoeksmethoden zijn gebruikt. Hoofdstuk 6 bevat een analyse van een speciale categorie van onderzoek, namelijk het historisch onderzoek naar kunst- en cultuureducatie. Dit hoofdstuk is geschreven door Hendrik Henrichs met medewerking van Anke Romein. In hoofdstuk 7 maken we de balans op van 25 jaar onderzoek naar kunsteducatie. Ook gaan we in dit hoofdstuk na waarmee we in het onderzoek naar kunsteducatie verder zijn gekomen en welke vragen en thema's naar onze mening de komende tijd hoog op de onderzoeksagenda dienen te staan.

2 Kunstzinnige vorming in Nederland en daarna

2.1 O3-rapport

De werkgroep O3 geeft in het begin van haar rapport *Kunstzinnige vorming in Nederland* aan, dat de term 'kunstzinnige vorming' niet zonder problemen is. Diverse personen en instellingen weigeren zelfs de term te gebruiken en veel betrokkenen hebben tegenstrijdige opvattingen over de inhoud ervan. De werkgroep heeft er echter van afgezien een definitie te geven en zegt dat het gegeven van de verschillende doelen en functies van het begrip juist een van de belangrijke onderzoeksvraagstukken vormt.

Toch is bij een pragmatische benadering wel te beschrijven welke activiteiten er allemaal onder kunstzinnige vorming zijn te vatten. De werkgroep O3 onderscheidt eerst vijf 'sectoren' die op kunstdisciplines zijn gebaseerd: audiovisuele vorming, beeldende vorming, dramatische vorming, dans- en muzikale vorming. Daarnaast worden als werkvelden afgebakend het onderwijs, het cultureel werk (onder meer jeugd-, club- en buurthuiswerk en volksontwikkelingswerk), de activiteitentherapie en de niet-professionele kunstbeoefening (in het bijzonder in creativiteitscentra, muziekscholen en amateurgezelschappen). Vervolgens is er de dienstverlening (van landelijke organisaties zoals de Katholieke Filmactie, Stichting Schoolconcert, Schrijvers op School, Stichting Beeldende Vorming en Nederlandse Stichting voor Kunstzinnige Vorming, van landelijke overlegorganen per kunstdiscipline (de zogeheten Centrale Beraden), van docentenorganisaties, koepelverenigingen van creativiteitscentra en muziekscholen) en ten slotte de kadervorming (zoals docentenopleidingen voor kleuter- en lager onderwijs, docentenopleidingen in het kunstonderwijs en de her-, na- en bijscholing).

Inventarisaties van werkvelden

Het O3-rapport bevat uitgebreide inventarisaties van de toenmalige situatie van de kunstzinnige vorming voor alle onderscheiden werkvelden. Zo behelst de inventarisatie 'kadervorming' een uitputtend overzicht van alle mogelijke opleidingen, akten en bevoegdheden. De plaats van kunstzinnige vorming in het cultureel werk bleek bij gebrek aan systematisch verzamelde gegevens moeilijk te bepalen. Bovendien bleek het in dit werkveld extra moeilijk om af te bakenen wanneer men nog kon spreken van kunstzinnige vorming en wanneer het ging om algemene vorming waarbij naast andere werkvormen ook kunstzinnige werkvormen worden gehanteerd. Bij 'dienstverlening en niet-professionele kunstbeoefening' constateert de werkgroep een grote mate van vrijheid van werken, een zeer uiteenlopende organisatiegraad per kunstdiscipline en een problematische onderlinge afstemming. Deze diagnose zou al spoedig leiden tot de langdurige strijd rond de verzorgingsstructuur kunstzinnige vorming. De beschrijving van de situatie in het werkveld onderwijs is somber van toon. Het rapport constateert mede op basis van een enquête van de NSKV en de Inspectie voor het Onderwijs, dat de situatie van de expressievakken op de basisschool als weinig rooskleurig

moet worden gekenschetst. Verhoudingsgewijs is de situatie op beeldend gebied redelijk gunstig, maar vooral de muzikale expressie 'faalt ten enenmale' (p. 10). Verbale en dramatische expressie en audiovisuele expressie komen weinig voor en ook de aandacht voor receptieve vorming is gering. Slechts weinig scholen maken gebruik van het aanbod van professionele kunstinstellingen. Belangrijke oorzaken zijn de 'intellectualistische geest' die heerst in het lager onderwijs, de geringe bekwaamheden van de onderwijzers op kunstzinnig gebied en de gebrekkige organisatie en faciliteiten.

In het algemeen vormend middelbaar onderwijs (avo) is de kunstzinnige vorming een optelsom van strikt gescheiden vakken (muziek, tekenen, handenarbeid en textiele werkvormen) die meestal een ondergewaardeerde positie innemen. Ze worden naarmate de leerling ouder wordt van steeds minder belang geacht. Dit hangt samen met de geringe waardering voor de kunsten en kunstzinnige expressie in de samenleving. Het is niet duidelijk welke kwaliteiten de leerlingen met de kunstzinnige vakken moeten ontwikkelen, welke didactische methoden daarvoor dienen te worden toegepast en hoe die kwaliteiten kunnen worden vastgesteld. In het lager technisch onderwijs worden de kunstzinnige vakken alleen in de lagere jaren gegeven, maar in het huishoud- en nijverheidsonderwijs is de situatie gunstiger.

'Activiteitentherapie' als werkveld laten we hier buiten beschouwing. Het gebruik van kunst en kunstzinnige middelen in therapeutische situaties heeft zich sinds de jaren zeventig ontwikkeld als een professie met eigen opleidingen en organisaties. De ontwikkeling in dit werkveld staat grotendeels los van de ontwikkelingen in de kunsteducatie in onderwijs, het sociaal-cultureel werk en de buitenschoolse sector.

De inventarisaties van alle werkvelden worden steeds afgesloten met de beschrijving van acht 'probleemvelden'. De probleemvelden zijn:

- doelstellingen;
- didactische methoden;
- evaluatie;
- leerlingen/deelnemers;
- kader (docenten);
- organisatie;
- afstemming;
- dienstverlening.

De indeling wordt later in het rapport ook gebruikt om de onderzoeksproblemen te categoriseren.

Context

Na de inventarisatie geeft het rapport *Kunstzinnige vorming in Nederland* een beschrijving van maatschappelijke ontwikkelingen die voor de kunstzinnige vorming van belang zijn. Deze beschrijving is uiteraard gedateerd, maar deels nog herkenbaar en zelfs actueel. De 'kennisexplosie' en snelle technologische ontwikkelingen maken het noodzakelijk dat mensen op allerlei gebieden flexibeler worden. Encyclopedische kennis baat niet meer; leerlingen moeten hun weg leren vinden in de (steeds toenemende) informatie en zij moeten leren leren. Het eenzijdige, docentgerichte onderwijs zal verminderen en eigen activiteiten van leerlingen zullen toenemen. De onderwijs- en ontwikkelingsmogelijkheden voor volwassenen moeten worden vergroot. Er worden termen gehanteerd als 'éducation permanente' en 'wederkerend onderwijs'. De kunstzinnige vorming kan een essentiële bijdrage leveren aan de vorming van flexibele mensen, zowel met het oog op professionele bezigheden, als ten aanzien van persoonlijke bezigheden en het gezinsleven. Het rapport gaat daarbij ook in op de toenemende vrijetijdsbesteding en de rol die zowel de actieve deelname aan kunstzinnige activiteiten als de receptieve cultuurdeelname daarin zou kunnen hebben. Geconstateerd wordt dat deze deelname sterk wordt beïnvloed door opleiding en sociaal milieu. Etniciteit speelt in de beschrijving van de toenmalige ontwikkelingen nog geen enkele rol. Het rapport constateert een toenemende vermaatschappelijking van de kunsten en verwijst daarbij naar de discussienota *Kunstbeleid* van het ministerie van CRM (1973). Naast de vormgevende en de recreatieve functie, worden de educatieve en de sociale functie genoemd. De functies kunnen worden verbonden met verschillende doelstellingen van de kunstzinnige vorming.

Doelstellingen

Het O3-rapport wijdt twee afzonderlijke hoofdstukken aan de problematiek van de doelstellingen en functies van kunstzinnige vorming. Het formuleren van doelstellingen is onontkoombaar bij het kiezen van en vorm geven aan leeractiviteiten, en bij de evaluatie van deze activiteiten. Maar doelstellingen inventariseren en formuleren is niet zonder problemen. Er zijn officiële en officieuze doelen, feitelijk nagestreefde en wenselijk geachte doelen, concrete leerstofgebonden doelen en meer abstracte doelen die verband houden met het ontwikkelen van persoonlijkheidsaspecten en attitudes. Als bronnen voor inventarisatie en analyse van doelstellingen worden materiële bronnen genoemd (handboeken, leerplannen, lesobservaties) en opvattingen van informanten. Explicitering en concretisering van doelen is gewenst, maar het wordt te beperkend geacht om uitsluitend doelstellingen te accepteren die zijn geformuleerd in termen van leerling-

gedrag ('behavioral objectives' of 'instructional objectives'). In de kunstzinnige vorming zijn begin jaren zeventig heftige discussies gaande over doelstellingen. De oorspronkelijke betekenis van kunstzinnige vorming was vorming van de kunstzin. Het ging om het beter begrijpen van de professionele kunsten en het scheppen of herscheppen in de traditie van de professionele kunst.

In de jaren zeventig wordt echter grotere betekenis gegeven aan het zelf vormgeven van eigen zienswijzen en gevoelens (de eigen creativiteit en ontwikkeling van de beoefenaren) en daarnaast is er meer aandacht voor de 'maatschappelijke relevantie' van kunst: de ideeën en waarden die via kunst worden overgebracht. In de eerder genoemde discussienota *Kunstbeleid* staat hierover de volgende kenmerkende passage: 'De inhoud van de kunstzinnige vorming is geleidelijk aan van confrontatie met kunst geëvolueerd tot een meer ondersteunende rol ten dienste van het vormingsproces. Dit heeft implicaties die nog niet geheel zijn te overzien en waarvoor meer onderzoek nodig is.'

Het O3-rapport komt op grond van de doelstellingendiscussies tot een driedeling:

- 1 doelstellingen betreffende de ontwikkeling van persoonlijke attitudes en vermogen (esthetisch, expressief, technisch, individueel plezier enzovoort);
- 2 doelstellingen betreffende de ontwikkeling van sociale vermogens en attitudes;
- 3 doelstellingen betreffende de ontwikkeling van maatschappijkritisch vermogen.

De driedeling wordt vervolgens toegepast op een inventarisatie van doelstellingen in de verschillende kunstdisciplines en werkvelden. De conclusie luidt dat de geïnterpreteerde doelstellingen onvoldoende zijn geoperationaliseerd, vaak inconsistent en onvolledig zijn en weinig rekening houden met verschillen tussen feitelijke en wenselijke doelen, tussen concreet en abstract en tussen lange en korte termijn.

Sociaal-wetenschappelijk onderzoek

Het derde deel van het O3-rapport is gewijd aan de rol die wetenschappelijk onderzoek in de kunstzinnige vorming kan spelen. Disciplines als economie, rechten en biologie kunnen een bijdrage leveren, maar het relevante onderzoek zal zich vooral baseren op theoretische inzichten en methoden die ontleend zijn aan de sociale wetenschappen. De sociale wetenschappen zijn gericht op de bestudering van het gedrag van mensen en op het functioneren van allerlei groeps-, organisatie- en maatschappijvormen. Vakgebieden in de sociale wetenschappen zijn onder meer de psychologie, sociologie, antropologie, pedagogiek en politologie. Het O3-rapport beschouwt psychologie en sociologie als de 'basiswetenschappen' die relevant zijn voor de kunstzinnige vorming. Maar dat geldt ook voor de 'probleemveldgerichte' wetenschappen agologie en onderwijskunde. Agologie wordt onderscheiden in

pedagogie (gericht op jeugdigen), andragogie (gericht op volwassenen) en gerontagogie (gericht op bejaarden). Het onderwijskundig onderzoek is niet - zoals men misschien zou denken - beperkt tot het onderwijs, maar richt zich op het hele gebied van educatieve voorzieningen en vorming.

Het O3-rapport maakt onderscheid tussen fundamenteel onderzoek en toegepast onderzoek op het gebied van de kunstzinnige vorming. Fundamenteel onderzoek is gericht op het vergroten van onze kennis over een probleem of een deel van de werkelijkheid zonder gericht te zijn op de vertaling (omzetting) van de resultaten ten behoeve van beleid of praktijk. Toegepast onderzoek is gericht op het vergroten van onze kennis met de nadrukkelijke bedoeling dat de resultaten direct bruikbaar zijn voor beleid en/of praktijk. Het gaat hierbij om globale categorieën, waarbij sprake is van overlap. Fundamenteel onderzoek beoogt meestal een bijdrage te leveren aan theorievorming, maar bijdragen aan theorievorming sluiten praktische toepassing niet uit. Toegepast onderzoek is vaak ad-hoconderzoek gericht op specifieke actuele problemen, maar krijgt in het algemeen meer betekenis als het programmatisch wordt uitgevoerd en er sprake is van een systematische aanpak en cumulatieve resultaten.

Het O3-rapport gaat verder in op de verschillende opvattingen over onderzoek en de daarmee samenhangende verschillende kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethoden. Kwalitatief onderzoek kenmerkt zich meestal door direct contact met het object van onderzoek ('close to the data'), met het accent op het unieke en eenmalige van het object van onderzoek, aandacht voor de eigen interpretaties van de betrokkenen zelf en is minder gedacht vanuit vooropgezette hypothesen. Kwantitatief onderzoek is daarentegen vaker opgezet vanuit op theoretische veronderstellingen opgestelde toetsbare hypothesen, het gebruikt zo exact mogelijke meetprocedures en streeft naar generaliserende uitspraken over het object van onderzoek. Actieonderzoek, kwalitatieve casestudies, participerende observaties en interviews zijn meer verbonden met kwalitatief onderzoek. Kwantitatief onderzoek maakt meer gebruik van surveys met enquêtes met standaardvragen en voorgestructureerde antwoorden en van experimentele modellen met tests voor prestaties of persoonlijkheidskenmerken als meetinstrumenten.

Een eerste inventarisatie in het O3-rapport van onderzoek naar kunstzinnige vorming laat zien dat veel studies niet empirisch van aard zijn. Het meeste empirisch onderzoek is afkomstig uit de Verenigde Staten en is psychologisch getint. De Amerikaanse onderzoeker Eisner wijst hierbij op de spanning tussen betrouwbaarheid van onderzoeksresultaten enerzijds en de relevantie voor het onderwijs anderzijds. Bij veel praktijkmensen (uitvoerenden, zoals docenten en begeleiders) bestaan weerstanden tegen in het bijzonder kwantitatief onderzoek, omdat de essentie van de kunstzinnige vorming niet of zeer moeilijk meetbaar zou zijn.

De conclusie is dat onderzoek naar kunstzinnige vorming nog een betrekkelijk onderontwikkeld terrein is, dat het bestaande onderzoek fragmentarisch is en nauwelijks wordt verricht vanuit een theoretisch referentiekader. Ten slotte is de vertaling van onderzoeksresultaten naar de praktijk vaak afwezig. Het rapport pleit voor een programmatische onderzoeks aanpak waarbij een samenhangend pakket van deelonderzoeken voor de langere termijn wordt opgezet. De verschillende onderzoeksproblemen kunnen alleen met behulp van zeer diverse researchstrategieën worden benaderd. Dit betekent dat het onderzoek niet centraal vanuit één instituut moet worden verricht, maar vanuit een decentrale structuur.

Onderzoeksthema's

Het laatste hoofdstuk van het O3-rapport bevat een samenvatting van problemen binnen algemene onderzoeksthema's en vervolgens een selectie van twaalf - op korte termijn - te onderzoeken problemen. De algemene thema's zijn voor een deel ontleend aan de verschillende aspecten van het algemene didactische model, namelijk: doelstellingen, didactische methoden en evaluatie. Daarnaast vormen de twee belangrijkste groepen betrokkenen elk een categorie, namelijk de leerlingen/deelnemers en het kader (docenten en begeleiders). Ten slotte zijn er drie thema's die vooral tot de randvoorwaarden van de kunstzinnige vorming kunnen worden gerekend, namelijk organisatie, afstemming en dienstverlening. Het onderscheid in thema's is een hulpmiddel om de onderzoekproblemen te presenteren. Concrete problemen hebben vaak op meer thema's betrekking en tussen doelen en evaluatie en tussen afstemming en organisatie bijvoorbeeld bestaat een grote mate van samenhang. De op korte termijn te onderzoeken probleemgebieden zijn:

- | | | | |
|---|---|----|--|
| 1 | doelstellingenproblematiek; | 8 | motivatieproblematiek; |
| 2 | interdisciplinaire didactische methoden; | 9 | organisatorische problematiek; |
| 3 | transferproblematiek; | 10 | lerarenopleiding en her-, bij- en nascholing; |
| 4 | theorievorming en geschiedschrijving van de theorievorming; | 11 | activiteitentherapie; |
| 5 | evaluatietechnieken; | 12 | specifieke didactisch-methodische problemen binnen kunstdisciplines. |
| 6 | verhouding receptieve - creatieve vorming; | | |
| 7 | vaardigheidsproblematiek; | | |

De lijst houdt geen prioriteitenstelling in, met uitzondering van de doelstellingenproblematiek. Die zou wel als eerste moeten worden aangepakt.

We gaan hier niet nader in op de inhoudelijke invulling van de verschillende thema's. Bij de bespreking van het geïnterviewde onderzoek in hoofdstuk 4 geven we eerst steeds aan wat het rapport over een bepaald probleemgebied meldt. De problemen die op korte termijn zijn te onderzoeken, zijn daarbij voorzover mogelijk ondergebracht bij de algemene onderzoeksthema's. Zoals eerder aangegeven, wordt de activiteitentherapie buiten beschouwing gelaten. Gezien de overlap van het thema 'afstemming' met thema's als organisatie en dienstverlening wordt dit niet afzonderlijk behandeld.

2.2 Ontwikkelingen na 1973

Veel van het onderzoek dat na het verschijnen van *Kunstzinnige vorming in Nederland* is verricht, kan niet los worden gezien van ontwikkelingen die zich in de verschillende kunst-disciplines en werkvelden van de kunstzinnige vorming (later de kunsteducatie) hebben voorgedaan. Bepaalde beleidsmaatregelen, instellingen en projecten komen in de volgende hoofdstukken regelmatig terug. We geven een zeer korte beschrijving van de ontwikkelingen in de belangrijkste werkvelden. Elders zijn de ontwikkelingen uitvoeriger geschetst, bijvoorbeeld in het historische overzicht *Democratisering van de schoonheid* (Vos, 1999).

Basisonderwijs

Veel veranderingen in de kunstvakken in het onderwijs zijn rechtstreeks verbonden met wettelijke vernieuwingen in het onderwijs. De integratie van kleuteronderwijs en lager onderwijs leidde tot het basisonderwijs. De invoering van de Wet op het Basisonderwijs in 1985 betekende voor de kunstzinnige vakken een verbreding van het bestaande aanbod. In de oude Wet op het Lager Onderwijs stonden alleen de vakken tekenen en muziek verplicht op de lesroosters. In het basisonderwijs dient ten minste aandacht te worden besteed aan de bevordering van het taalgebruik, tekenen, muziek, handvaardigheid (handenarbeid en textiele werkvormen) en spel en beweging. De wet hanteerde voor deze opsomming de term 'expressieactiviteiten'. In 1993 werden de kerndoelen basisonderwijs van kracht. Kerndoelen geven een beschrijving van de kwaliteiten van leerlingen op het gebied van kennis, inzicht en vaardigheden. Alle kerndoelen, ook die voor expressieactiviteiten, zijn vijf jaar later bijgesteld en de discussies over de inhoud, het niveau en de omvang ervan gaan nog steeds voort. Zo zijn in 2002 voorstellen gedaan voor een beperking van het verplichte leerplan tot een 'kerneel' van circa 70 procent van de leertijd en een door de school zelf in te vullen 'differentieel' deel. Kunstzinnige oriëntatie op het gebied van muziek en beeldende vorming behoort in de plannen tot het kerneel, maar in vergelijking met de bestaande kerndoelen voor muziek en de beeldende vakken zijn de voorgestelde kerndoelen minder omvattend.

De kunstvakken spelen een eigen rol in een aantal initiatieven die zijn gericht op het opheffen en voorkomen van onderwijsachterstanden. Uitgangspunten daarbij zijn dat het leren naast cognitieve, ook sociale en creatieve componenten dient te bevatten en dat het schoolse leren vaak te weinig relevantie heeft voor het latere functioneren als een sociaal competente burger. De vernieuwingsinitiatieven gaan ervan uit dat binnen- en buitenschools leren elkaar dienen te versterken. Zo is vanaf het begin van de jaren negentig geëxperimenteerd met de Verlengde Schooldag in zowel basis- als voortgezet onderwijs. Buitenschoolse instellingen, waaronder instellingen gericht op kunst- en cultuureducatie, werd gevraagd te participeren door middel van het verbreden en verzorgen van een schoolaanbod. Ook Brede scholen, Vensterscholen en dergelijke passen in dit concept (Van Oenen en Hayer, 2001). Een ander verschijnsel zijn de Kunstmagneetscholen, die in Amsterdam en Den Haag zijn ontstaan. Dit zijn basisscholen waarin kunsteducatie een centrale plaats inneemt en waarin ook externe deskundigen een deel van het kunsteducatieve aanbod verzorgen. Deze scholen worden door hun aanpak geacht voor zowel kinderen als ouders aantrekkelijker te zijn en op directe of indirecte wijze de schoolprestaties te verbeteren.

Voortgezet onderwijs

Toen het rapport *Kunstzinnige vorming in Nederland* verscheen, was de politieke strijd rond de Middenschool gaande. Deze experimentele vorm van 'geïntegreerd voortgezet onderwijs' wilde vroegtijdige selectie en toewijzing van leerlingen aan verschillende schooltypen tegengaan. Mede op grond van adviezen van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (1986) (en de ervaringen met de Middenschool-experimenten) is later besloten tot invoering van de basisvorming. Basisvorming wordt sinds augustus 1993 op alle scholen voor voortgezet onderwijs gegeven, meteen vanaf de eerste klas. De scholen bepalen zelf hoe en hoe lang zij basisvorming geven. De scholen moeten er echter wel voor zorgen dat de leerling na een aantal jaren (meestal drie, maar soms twee of vier jaar) een bepaalde hoeveelheid kennis, inzicht en vaardigheden heeft. Dit is vastgelegd in algemene vaardigheidsdoelen die voor de hele basisvorming gelden en in specifieke kerndoelen voor elk van de vakken. Elke leerling krijgt in ieder geval les in vijftien vakken. Scholen moeten in de basisvorming ten minste twee kunstvakken aanbieden. Traditioneel waren dat meestal muziek en een of twee van de beeldende vakken (tekenen, handenarbeid, textiele werkvormen). In de basisvorming kregen dans en drama een in beginsel gelijkwaardige positie, maar daar ging wel een belangenstrijd tussen de vertegenwoordigers van de gevestigde en de 'nieuwe' kunstvakken aan vooraf. In de huidige praktijk worden de vakken dans en drama nog steeds minder aangeboden dan muziek en beeldende vakken. De positie van het onder de beeldende vakken gerangschikte vak audiovisuele vorming is nog steeds mar-

ginaal. Behalve kerndoelen zijn er ook afsluitingstoetsen ontwikkeld. De verplichte afname van deze toetsen is inmiddels komen te vervallen.

De Inspectie voor het Onderwijs heeft de basisvorming vijf jaar na de invoering uitgebreid geëvalueerd. Mede op basis van deze kritische evaluatie zijn wijzigingen voorgesteld. De Onderwijsraad (2001) wil op korte termijn een beperkter kerncurriculum, met daarnaast een differentieel curriculum gestoeld op behoeften van leerlingen en mogelijkheden van scholen. De kunstvakken worden, net als in het primair onderwijs, gezien het belang van een brede vorming, tot het kerncurriculum gerekend.

Vanaf 1971 werd op een beperkte groep mavo- en havo-scholen geëxperimenteerd met eindexamens in muziek en de beeldende vakken. Eind jaren zeventig werden de eindexamens voor alle mavo- en havo-scholen opengesteld. In het vwo werden de beeldende vakken en muziek in 1984 een regulier te kiezen examenvak. Pogingen om ook andere kunstvakken als examenvak in het voortgezet onderwijs toe te laten, haalden het destijds niet. In de tweede helft van de jaren negentig deed circa 14 procent van alle examenkandidaten van vwo, havo en mavo eindexamen in een kunstvak. Van de leerlingen die eindexamen in een kunstvak deden, was bijna driekwart van het vrouwelijk geslacht. De eindexamens omvatten zowel productieve (zelf tekenen, ruimtelijk vormen, musiceren) als theoretische componenten (beschouwing/geschiedenis).

De leerjaren na de basisvorming heten bij havo en vwo vanaf het schooljaar 1999-2000 de Tweede Fase. Om de aansluiting met het vervolgonderwijs te verbeteren, is de vrije pakketkeuze vervangen door een aantal voor iedereen verplichte vakken en een zogeheten profiel met verplichte profielvakken. Ten slotte is er nog een beperkte vrije keuzeruimte. Een van de nieuwe algemeen verplichte vakken is Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 (CKV1). Door dit vak ervaren de leerlingen wat kunst en cultuur is, in het bijzonder door het bezoeken van theater- en muziekvoorstellingen, tentoonstellingen, architectuur, films en dergelijke en door het lezen van wereldliteratuur. Leerlingen die het alfaprofiel Cultuur en Maatschappij kiezen, krijgen ook de vakken CKV2 en CKV3. CKV2 is een theoretisch vak dat kan worden omschreven als een cultuurhistorische benadering van de kunsten. CKV3 is vergelijkbaar met het oude examenprogramma van de beeldende vakken of muziek. Als de school het aanbiedt, kunnen leerlingen nu ook kiezen voor drama of dans.

In het lager beroepsonderwijs (later voorbereidend beroepsonderwijs, vbo) bestonden sinds 1976 schoolexamens in de kunstzinnige vakken. Dit examenprogramma bevatte geen theoretisch deel. Vbo en mavo zijn samengegaan in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo). Leerlingen in het vmbo krijgen ook een vak Culturele en Kunstzinnige Vorming, zij het dat dit minder omvangrijk is dan in havo en vwo. Leerlingen die de zogeheten theoretische en gemengde leerwegen volgen, kunnen een kunstvak als eindexa-

menvak kiezen. De examens worden in het schooljaar 2002-2003 voor het eerst afgenomen. Voor leerlingen die een beroepsgerichte leerweg volgen bestaat die mogelijkheid niet. Die beroepsgerichte leerweg is te vergelijken met het oude vbo.

Onderwijs en professionele kunst- en cultuurinstellingen

In het begin van de jaren zeventig maakte het onderwijs op zeer beperkte schaal gebruik van het aanbod van professionele kunstinstellingen en was ook het educatieve aanbod van deze instellingen gering. Zo hadden nog maar weinig musea educatieve medewerkers in dienst. In de periode daarna heeft de overheid op verschillende manieren getracht de relatie tussen onderwijs en kunstinstellingen te versterken. Van 1981 tot 1984 werden de zogeheten SeCu-projecten (Samenwerking Secundair Onderwijs en Culturele Instellingen) uitgevoerd. Deze hadden tot doel culturele vorming een essentieel onderdeel te laten uitmaken van het schoolwerkplan in het voortgezet onderwijs, en dienden de relaties tussen scholen en professionele kunsten te versterken. Regionale projectmedewerkers begeleidden en initieerden samenwerkingsprojecten. In een deel van de projecten was er behalve voor musea, theater- en muziekgezelschappen en individuele kunstenaars ook een (vaak bemiddelende of begeleidende) rol voor instellingen voor kunstzinnige vorming. In de jaren negentig werd getracht de afname van voorstellingen, concerten en dergelijke door het basisonderwijs te bevorderen door financiële tegemoetkomingen in de vorm van premies. Het Platform Kunsteducatie Voortgezet Onderwijs (1995) wilde door de voorbeeldwerking van 'goede praktijken' de positie van cultuur in het reguliere onderwijsprogramma versterken. In de cultuurnota *Pantser of ruggengraat* (OCenW, 1996) werd cultuur- en kunsteducatie een van de hoofdthema's. Versterking van de samenwerking tussen onderwijs en culturele instellingen werd daarna verder uitgewerkt in het project Cultuur en School (OCenW, 1996). In de kunstenperiode 2001-2004 werd het project Cultuur en School voortgezet, met als prioriteiten het vmbo, cultureel erfgoed en culturele diversiteit. De koopkracht van het onderwijs c.q. de leerlingen wordt gestimuleerd door de uitgifte van cultuurbonnen die aan culturele activiteiten kunnen worden besteed. De bonnen gaan naar leerlingen die CKV of CKV1 volgen, maar ook naar leerlingen in de eerste twee leerjaren van de basisvorming en vanaf het schooljaar 2002-2003 ook naar pabo-studenten.

Dienstverlening

Onder de noemer 'dienstverlening' worden in het O3-rapport overlegorganisaties, belangenvertegenwoordigers en docentenorganisaties gevat, maar vooral organisaties voor advies, informatie, en begeleiding van studie en onderzoek worden genoemd. Hieronder gaan we in op ontwikkelingen bij de laatstgenoemde groep instellingen.

Scholen kunnen voor ondersteuning een beroep doen op de reguliere onderwijsverzorging en op de verzorgingsstructuur kunstzinnige vorming. De reguliere onderwijsverzorgingsstructuur omvat begeleiding (door onderwijsbegeleidingsdiensten en landelijke pedagogische centra), leerplanontwikkeling (met name door de Stichting Leerplan Ontwikkeling, de SLO) en toetsontwikkeling. Het Centraal Instituut voor de Toetsontwikkeling (Cito-groep) is onder meer verantwoordelijk voor de eindexamens in de kunstvakken en voert peilingonderzoeken uit naar het onderwijsniveau in de verschillende vakgebieden van het basisonderwijs, waaronder beeldende vorming en muziek. Hiertoe worden achtstegroepers (11- tot 12-jarigen) onderzocht.

In 1975 verscheen de nota *Naar een verzorgingsstructuur voor de kunstzinnige vorming* van de ministeries van O&W en CRM. Hierin werden voorstellen gedaan om te komen tot een samenhangend geheel van ondersteunende activiteiten voor de binnenschoolse en buitenschoolse kunstzinnige vorming. De reden van de voorstellen was dat verschillende instellingen zich bezighielden met activiteiten als de ontwikkeling van leerplannen, de begeleiding en bijscholing van onderwijsgeevenden, maar ook de bemiddeling tussen professionele kunstinstellingen en kunstenaars enerzijds en onderwijs en sociaal-cultureel werk anderzijds. De taken waren onvoldoende afgebakend, er kwamen overlappingsen voor tussen instellingen en anderzijds werden bepaalde regio's en werkvelden niet of nauwelijks bereikt. De nota uit 1975 is gevolgd door een lange reeks van adviezen, beleidsnotities, proefprojecten en beleidsconferenties met betrekking tot de verzorgingsstructuur van de kunstzinnige vorming op plaatselijk, regionaal en landelijk niveau. Deze structuur kreeg in de jaren tachtig haar beslag. De inwerkingtreding van de structuur viel samen met de decentralisatie van het rijksbeleid op het gebied van het sociaal-cultureel werk. Behalve zaken als jeugd-, club- en buurthuiswerk, opbouwwerk, peuterwerk en sportieve recreatie behoorde hiertoe ook de buitenschoolse kunstzinnige vorming.

Veel betrokkenen waren er niet gelukkig mee dat de kunstzinnige vorming hierdoor vooral een onderdeel van het welzijnsbeleid zou worden. Sommigen gaven er de voorkeur aan de kunstzinnige vorming te rangschikken onder het kunstbeleid, anderen vonden dat zij thuishoorde bij het onderwijsbeleid. In het kader van de Rijksbijdrageregeling sociaal-cultureel werk (1979) werd besloten dat met betrekking tot de kunstzinnige vorming de gemeente verantwoordelijk zou worden voor het uitvoerend werk of eerstelijnswerk (hoofdzakelijk cursussen en projecten van muziekscholen en creativiteitscentra). Daarnaast bleven gemeenten de grootste financier van culturele voorstellingen voor leerlingen. De provincies, alsmede de vier grote steden kregen de beleidsverantwoordelijkheid voor de steunfunctie of het tweedelijnswerk. Dit omvatte behalve begeleiding, bijscholing en ontwikkeling, ook de bemiddeling van het kunstaanbod. De steunfunctie kunstzinnige vorming ontwikkelde zich in de pro-

vincies en grote steden op zeer uiteenlopende manieren.

De rijksoverheid was verantwoordelijk voor landelijke taken op het gebied van inhoudelijke ontwikkeling en bevordering van kwaliteit. Op landelijk niveau resulteerde de nieuwe verzorgingsstructuur in de oprichting van één Landelijk Ondersteuningsinstituut Kunstzinnige Vorming (LOKV). De taken van dit derdelijnsinstituut, dat in 1983 van start ging, waren materiaalontwikkeling, studie, documentatie en informatie, en kadertraining. Eind jaren tachtig werd de toenmalige rijksinspectie verzelfstandigd tot een zelfstandige stichting, de Inspectie Kunstzinnige Vorming en Amateurkunst. Muziekscholen en creativiteitscentra sloten zich aaneen in de Vereniging voor Kunstzinnige Vorming (VKV) die vooral als werkgeversvereniging functioneerde. Voor de amateursector kwam een aantal disciplinespecifieke instituten op landelijk niveau tot stand, die zich verenigden in het Platform Amateurkunst. Eind jaren negentig vond weer een herziening van de landelijke structuur plaats. Het LOKV werd beëindigd, de Inspectie Kunstzinnige Vorming/Amateurkunst werd ondergebracht bij de Inspectie voor het Onderwijs, en een brancheorganisatie van instellingen voor cultuur-educatie (inmiddels De Kunstconnectie genaamd) kreeg taken op het gebied van ontwikkeling en kwaliteitsbevordering. In 2001 werd Cultuurnetwerk Nederland, expertisecentrum voor cultuureducatie, opgericht met als taken informatie en documentatie, advisering, en studies en onderzoek.

Niet-professionele kunstbeoefening

Ten tijde van het verschijnen van *Kunstzinnige vorming in Nederland* waren er ongeveer honderd muziekscholen en circa zestig creativiteitscentra. Zo'n tien jaar later waren dat 160 muziekscholen en honderd centra. Sindsdien is het aantal enigszins teruggelopen. Mede door bezuinigingen in de loop van de jaren tachtig zijn diverse centra en muziekscholen gefuseerd. Men spreekt nu van 'centra voor de kunsten' (ongeveer 230). Deze centra zijn van oudsher cursusinstellingen. Bij muziekscholen lag het accent op langlopende opleidingen voor kinderen en jeugdigen, bij creativiteitscentra op cursussen voor volwassenen. Ten dele functioneren de instellingen ook als vooropleiding voor het kunstvakonderwijs. De centra slagen er niet goed in om met hun cursusaanbod lager opgeleiden en jongeren tussen 16 en 25 jaar oud te trekken. In de grote steden blijft ook de belangstelling van allochtone cursisten problematisch. De belangrijkste taak, de scholingsfunctie, verandert langzaam van karakter en daarnaast worden andere functies uitgeoefend. Het les- en cursusaanbod moet - geheel volgens de tijdgeest - marktgericht en flexibeler worden. Voor muziekscholen betekent dat onder meer een verbreding van genres en speelstijlen (popmuziek, wereldmuziek) en naast de langlopende opleiding bijvoorbeeld ook een aanbod van korte cursussen, workshops en bandbegeleiding.

In gecombineerde instituten ontstaat een multidisciplinair aanbod. Niet alleen actieve kunstbeoefening, maar ook kunstbeschouwing en kunstgeschiedenis komen aan bod in cursussen, excursies en kunstreizen. De instellingen richten hun aanbod mede onder invloed van het overheidsbeleid (plaatselijk, provinciaal en landelijk) in veel sterkere mate op de binnenschoolse kunsteducatie. Dit heeft tot gevolg dat het onderscheid tussen het eerstelijns- en het tweedelijnswork (de steunfunctie kunsteducatie) minder scherp is geworden.

3 Opzet, uitvoering en opbrengst van de literatuurstudie

3.1 Afbakening literatuur

De geïnventariseerde literatuur betreft Nederlands onderzoek dat is gepubliceerd in de periode tussen 1975 en 2001. We zijn uitgegaan van de collectie van Cultuurnetwerk Nederland. Uitgangspunt hierbij is dat deze literatuurcollectie het volledigst is op het gebied van kunsteducatie in Nederland. Ter controle zijn aanvullende literatuursearches verricht in de collecties van de Boekmanstichting en het SCO-Kohnstamm Instituut. Ontbrekende titels zijn vervolgens alsnog aan de inventarisatie toegevoegd.

De verzamelde literatuur bevat voornamelijk Nederlandstalige publicaties die in Nederland en België zijn verschenen over de Nederlandse situatie wat betreft kunst- en cultuureducatie. Enkele Engelstalige publicaties zijn, voorzover ze betrekking hebben op de Nederlandse situatie, eveneens meegenomen in het onderzoek.

De term *kunsteducatie* heeft in de loop der jaren vele verschillende verschijningsvormen gehad. Zo sprak men in de jaren zeventig over *kunstzinnige vorming* en ook de term *expressievakken* werd veel gebruikt. In het trefwoordensysteem van Cultuurnetwerk Nederland is rekening gehouden met de historische verschuiving van de betekenis deze termen. Ook het recente begrip *cultuureducatie* is gebruikt.

De kunsteducatie of cultuureducatie wordt beschreven vanuit zes disciplines, te weten: audiovisuele vorming, beeldende kunst, muziek, dans, drama en cultureel erfgoed. De kunsteducatie van de literaire discipline is bij deze inventarisatie buiten beschouwing gelaten omdat zij in het rapport *Kunstzinnige vorming in Nederland* - dat als uitgangspunt diende voor deze inventarisatie - eveneens buiten beschouwing is gelaten. Voor een representatief overzicht van onderzoek op dit gebied zouden zeker ook andere bibliotheekbestanden dan die van Cultuurnetwerk Nederland moeten worden geraadpleegd. We hebben ervoor gekozen om cultureel erfgoed wel op te nemen als 'discipline'.

In *Kunstzinnige vorming in Nederland* werd ook aandacht geschonken aan de kunsteducatie in de therapeutische situatie. Zoals in hoofdstuk 2 aangegeven, hebben we ervoor gekozen om onderzoek op het vlak van de activiteitentherapie buiten beschouwing te laten.

Kunsteducatie onderscheidt zich van *kunstparticipatie*. Bij kunsteducatie dient expliciet sprake te zijn van een bepaalde vorm van educatie. Educatie is daarbij door ons in de ruimste zin van het woord gebruikt. Het bieden van een informatievoorziening aan museumpubliek valt daarom in deze context onder kunsteducatie. Deelname aan actieve kunstparticipatie valt in de inventarisatie onder kunsteducatie voorzover sprake is van cursussen, lessen en workshops. Informatieve en educatieve televisieprogramma's over kunst worden tot kunsteducatie gerekend.

De term *onderzoek* is eveneens breed gehanteerd. Het gaat in deze inventarisatie om zowel empirisch als theoretisch onderzoek. Behalve wetenschappelijke publicaties zijn ook bijvoorbeeld inventarisatieonderzoeken van lokale en provinciale overheden opgenomen.

3.2 Zoekprofiel

Er is steeds gezocht met het trefwoord 'onderzoek'. Het ging ons bij de inventarisatie immers om al het onderzoek dat gepubliceerd is op het gebied van kunsteducatie. Lang niet al het onderzoek op het gebied van kunsteducatie wordt gedekt door de trefwoorden 'onderzoek & kunsteducatie algemeen'. Daarom is er ook gebruikgemaakt van de volgende zoekprofielen.

Trefwoorden

onderzoek & kunsteducatie buitenschools/cultuurparticipatie
 onderzoek & cultuur
 onderzoek & kunst
 onderzoek & rijksverheidsbeleid
 literatuuronderzoek & kunsteducatie
 onderzoek & audiovisuele vorming
 onderzoek & beeldende kunst/beeldende vorming
 onderzoek & cultureel erfgoed
 onderzoek & dans
 onderzoek & film
 onderzoek & fotografie
 onderzoek & museum/museumeducatie
 onderzoek & muziek
 onderzoek & theater
 onderzoek & video

3.3 Opbrengst

De zoekprofielen leverden ruim 850 titels op. Sommige titels kwamen bij meer zoekprofielen voor; zij werden vanzelfsprekend slechts eenmaal in de inventarisatie opgenomen.

Vervolgens werd per titel bekeken of de publicatie daadwerkelijk onderzoek en wel onderzoek naar kunsteducatie betrof. Uiteindelijk bleven 477 titels over.

3.4 Beslissingsregels

De volgende beslissingen zijn genomen om het geheel van onderzoek naar cultuureducatie af te bakenen. De motivatie achter deze beslissingen was zeer vaak pragmatisch van aard.

- We hebben besloten om afstudeerscripties (voorzover aanwezig in de collectie van Cultuurnetwerk Nederland) wel op te nemen in de inventarisatie, maar leeronderzoeken buiten beschouwing te laten. Stageverslagen worden besproken voorzover er een onderzoeksverslag van gepubliceerd is.

- Beschrijvingen van puur statistische gegevens over bijvoorbeeld deelname aan kunst-educatie, zoals het *Statistisch Handboek* van het CBS, zijn buiten beschouwing gelaten.
- Onderzoek naar opleidingen voor kunstenaars en naar werkplaatsen zijn niet opgenomen in deze inventarisatie. Visitatierapporten van kunstvakopleidingen zijn evenmin opgevat als onderzoek.
- Tijdschriftartikelen zijn alleen besproken voorzover het brononderzoek niet in de inventarisatie besproken werd. Waar mogelijk werd gezocht naar de originele publicatie van het onderzoek.

3.5 Kenmerken/variabelen om de onderzoeken in te delen

De geïnventariseerde onderzoeken zijn ingedeeld in categorieën met behulp van tien verschillende kenmerken/variabelen:

- 1 jaar van publicatie;
- 2 geldstroom;
- 3 opdrachtgever;
- 4 fundamenteel/toegepast/ontwikkelingsonderzoek;
- 5 actieve/receptieve kunsteducatie;
- 6 kunstdiscipline;
- 7 werkveld;
- 8 inhoudelijke thema's;
- 9 wetenschappelijke discipline;
- 10 onderzoeksmethode.

De variabelen worden hieronder uitgebreid beschreven. Ze zijn ontleend aan het rapport *Kunstzinnige vorming in Nederland*.

1 Jaar van publicatie

De geïnventariseerde onderzoeken zijn gepubliceerd in de periode tussen 1975 en 2001. We zien dat er in de loop der jaren steeds meer onderzoeken uitgevoerd worden op het gebied van kunsteducatie. Werden er tussen 1975 en 1979 nog slechts 36 onderzoeken gepubliceerd, in de periode van 1995 tot en met 1999 was dit aantal opgelopen tot 130. We kunnen 1999 als topjaar aanmerken; in dat jaar werden 38 onderzoeken uitgegeven. Er zijn in totaal 78 onderzoeken geweest waarin kunsteducatie een van de deelonderwerpen is in een groter geheel. Dit komt in de latere jaren iets vaker voor dan in de jaren zeventig.

Periode	Aantal gepubliceerde onderzoeken
1975 - 1979	36
1980 - 1984	55
1985 - 1989	102
1990 - 1994	101
1995 - 1999	130
2000 - 2001	53

2 en 3 Geldstroom en opdrachtgever

Verreweg het meeste onderzoek komt voort uit de derde geldstroom. Derdegeldstroomonderzoek is onderzoek dat niet door de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO) of de universiteiten zelf gefinancierd wordt. In het derdegeldstroomonderzoek is de rijksoverheid de grootste opdrachtgever. Het LOKV en het in 2001 opgerichte expertisecentrum Cultuurnetwerk Nederland nemen een aanzienlijk deel van de derdegeldstroomonderzoeken voor hun rekening. Bij het eerstegeldstroomonderzoek - onderzoek gefinancierd door de universiteiten zelf - gaat het voornamelijk om afstudeerscripties. Er zijn in de geïnventariseerde periode zestien dissertaties verschenen op het gebied van kunsteducatie. Het aandeel van de tweede geldstroom (gelden beschikbaar gesteld door SVO/NWO) is erg klein. Nadat de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO) is opgeheven en opgegaan in de NWO, zijn er vrijwel geen tweedegeldstroomonderzoeken op het gebied van de kunsteducatie meer uitgevoerd. Het huidige Programma Onderwijsonderzoek van de NWO geeft hieraan geen prioriteit. Voor het onderzoeksveld is dit een groot gemis, aangezien er een groot tekort is aan fundamenteel onderzoek. Veel derdegeldstroomonderzoek is uiteraard beleidsgericht, toegepast onderzoek en is slechts in beperkte mate theoriegestuurd.

Geldstroom	Soort/opdrachtgever	Aantal gepubliceerde onderzoeken	Totaal
eerste	dissertatie	15	125
	scriptie	90	
	artikel	6	
	overig	14	
tweede	dissertatie	1	10
	overig	9	

Geldstroom derde	Soort/opdrachtgever	Aantal gepubliceerde onderzoeken	Totaal
			332
	rijksoverheid	96	
	semi-overheid	22	
	provincie	21	
	gemeente	27	
	verzorgingsstructuur onderwijs	36	
	landelijk instituut/expertisecentrum	59	
	onderzoeksinstelling	8	
	branche-/docentenvereniging	20	
	eerstelijns-/kunstinstanties	30	
	musea	6	
	overig	7	
niet van toepassing			10

4 Fundamenteel/toegepast/ontwikkelingsonderzoek

Aangezien de derde geldstroom het grootste aantal onderzoeken voor haar rekening neemt, is het meeste onderzoek op het gebied van kunsteducatie toegepast van aard:

349 onderzoeken. Toegepast onderzoek is onderzoek dat direct toepasbaar dient te zijn op de praktijk.

Veel minder in getal is het fundamentele onderzoek: 98 onderzoeken. Fundamenteel onderzoek gaat uit van theoretische inzichten en probeert via deze weg in de eerste plaats de wetenschappelijke kennis te vergroten. Het eventuele nut van het onderzoek voor de praktijk is een bijkomend voordeel, maar geen doel op zichzelf.

Het ontwikkelingsonderzoek is veruit in de minderheid, het gaat om slechts vijftien onderzoeken. Ontwikkelingsonderzoek is onderzoek ter ondersteuning van de ontwikkeling van curricula, lesmateriaal. Mogelijkerwijs wordt er wel meer ontwikkelingsonderzoek gedaan, maar worden deze onderzoeken niet als zodanig gepubliceerd en ziet het publiek alleen het resultaat (het curriculum, het leerplan, het leerboek).

5 Actieve/receptieve kunsteducatie

Onder *actieve kunsteducatie* wordt verstaan: de kunsteducatie in het zélf doen van kunstzinnige activiteiten, zoals tekenen, boetsen, dansen, toneelspelen, musiceren en filmen. Daarnaast kunnen we spreken van *receptieve kunsteducatie*. Hierbij gaat het om onderwijs en begeleiding in het bezoeken en beschouwen van kunst gemaakt door anderen. Bij zowel actieve als receptieve kunsteducatie kan reflectie aan bod komen, waarbij de leerling

afstand neemt van eigen handelingen en oordelen. Dat laatste onderscheid zal in dit onderzoek niet aan bod komen.

Van de in totaal 477 geïnventariseerde onderzoeken, kunnen we bijna een kwart (119) als onderzoek naar kunsteducatie op actief vlak bestempelen. Het onderzoek naar kunsteducatie op receptief gebied neemt eveneens ongeveer een kwart (126) voor zijn rekening. Minder dan de helft van de onderzoeken (204) bekijkt zowel de actieve als de receptieve kunsteducatie. In 28 onderzoeken wordt dit onderscheid niet gemaakt of is het onderscheid niet van toepassing.

6 Kunstdiscipline

Bij veel onderzoek wordt niet gespecificeerd over welke kunstdiscipline men spreekt, of men spreekt over alle kunstdisciplines in het algemeen. Dit betreft 176 onderzoeken. Wanneer het onderzoek wel specifiek een of meer kunstdisciplines behandelt, blijkt dat vooral muziek en in iets mindere mate ook beeldende kunst dikwijls onderwerp van studie zijn. De beeldende vakken en muziek zijn ook traditioneel de vakken die in het voortgezet onderwijs onderwezen worden. Sinds 1999 echter, is een nieuw vak in de bovenbouw van het havo en vwo ingevoerd: Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV). In het vak CKV komen (ideaaliter) alle kunstdisciplines aan de orde en het vak zelf is daarom strikt genomen geen kunstdiscipline. CKV onderscheidt zich van de discipline 'kunst algemeen' doordat bij CKV de verschillende kunstdisciplines met elkaar in verband worden gebracht. Het is om deze reden dat CKV als aparte categorie in dit rijtje vermeld staat. Vooral de laatste twee jaar is naar dit vak veel onderzoek gedaan.

Cultureel erfgoed in het kader van onderwijs is eveneens een redelijk nieuw begrip. Bureau Erfgoed Actueel is in 1997 opgericht naar aanleiding van het project Cultuur en School van het ministerie van OCenW. Sinds die tijd heeft ook het onderzoek naar cultureel erfgoed een flinke impuls gekregen.

Er wordt erg weinig specifiek onderzoek gedaan naar kunsteducatie op het gebied van de toegepaste kunst. Het is aannemelijk dat deze discipline wel bij bijvoorbeeld de beeldende vakken (design) of het cultureel erfgoed (architectuur) aan bod komt, maar als zelfstandig te onderwijzen discipline wordt er weinig onderzoek naar gedaan.

Een onderzoek kan verscheidene disciplines bestuderen, vandaar dat het totale aantal gepubliceerde onderzoeken de 477 overtreft.

Kunstdiscipline	Aantal gepubliceerde onderzoeken
beeldend	82
muziek	111

Kunstdisciplie	Aantal gepubliceerde onderzoeken
drama	51
dans	30
audiovisuele vorming	35
cultureel erfgoed	49
toegepaste kunst	3
CKV	30
kunst algemeen	176

7 Werkveld

Het meeste onderzoek naar kunsteducatie behandelt de buitenschoolse kunsteducatie (160), iets minder onderzoek wordt gedaan naar de binnenschoolse kunsteducatie (157). Er zijn 125 onderzoeken die zowel binnenschoolse als buitenschoolse kunsteducatie behandelen en voor 35 onderzoeken is het onderscheid hiertussen niet relevant.

De buitenschoolse kunsteducatie kan op haar beurt weer verdeeld worden over verschillende werkvelden. De verdeling over de werkvelden is als volgt (opgemerkt moet worden dat onderzoeken verscheidene werkvelden kunnen bestrijken):

Werkveld	Aantal gepubliceerde onderzoeken
centra voor de kunsten	69
muziekscholen	71
museumeducatie	50
sociaal-cultureel werk	38
particulier	9
amateurkunst	25
cultuurdeelname actief	14
voorschoolse kunsteducatie	0
afstandsonderwijs	1
steunfunctie	88
erfgoedinstellingen	4
culturele instellingen	36
manifestaties	5
televisieprogramma's	3
gezelschappen/orkesten	6
tijdschriften/culturele voorzieningen (CJP)	3
naschoolse opvang	5
ongespecificeerd	3

Het meeste onderzoek naar de buitenschoolse kunsteducatie richt zich op de eerstelijnsinstellingen (de centra voor de kunsten en de muziekscholen). Onderzoek naar tweedelijnsinstellingen (de steunfunctie) wordt in vergelijking met andere werkvelden ook regelmatig gedaan.

Het onderzoek naar binnenschoolse kunsteducatie is als volgt over de verschillende opleidingsniveaus verdeeld:

Opleidingsniveau	Aantal gepubliceerde onderzoeken
basisschool (geheel)	96
onderbouw basisschool	8
bovenbouw basisschool	6
speciaal onderwijs	10
vbo*	101
mavo*	119
havo	134
vwo	127
mbo	21
hbo	23
universiteit	1
volwasseneneducatie	10

*vmbo = zowel vbo als mavo

Wat betreft de binnenschoolse kunsteducatie staat het voortgezet onderwijs het meest in de belangstelling van de onderzoekers, en dan vooral de hogere opleidingsniveaus (havo en vwo). Zoals beschreven in hoofdstuk 2 hebben het voortgezet onderwijs in het algemeen en de kunsteducatie in het voortgezet onderwijs in het bijzonder de laatste decennia veel ontwikkelingen doorgemaakt (invoering eindexamens expressievakken, basisvorming, Tweede Fase en CKV). Veel onderzoeken kunnen tegen de achtergrond van deze ontwikkelingen worden gezien.

8 Inhoudelijke thema's

De geïnventariseerde onderzoeken zijn bekeken op de inhoudelijke thema's die behandeld worden. Ook hier geldt dat een onderzoek verscheidene thema's kan behandelen.

Thema's	Aantal gepubliceerde onderzoeken
organisatie/samenwerking	128
docenten/kader	153

Thema's	Aantal gepubliceerde onderzoeken
leerlingen/deelnemers/publiek	191
doelstellingen	128
didactische werkvormen	145
inhoud	107
transfer	31
evaluatietechnieken	8
theorievorming	32

Veel onderzoek behandelt de context van de kunsteducatie: de leerlingen en deelnemers, de docenten en de organisatiestructuur van het kunsteducatieveld. De inhoudelijke thema's die aan bod zijn gekomen in de verschillende onderzoeken worden verder uitgediept in hoofdstuk 4.

9 Wetenschappelijke discipline

Het meeste onderzoek naar kunsteducatie wordt gedaan in de disciplines pedagogiek en onderwijskunde. In de sociale wetenschappen (onder meer sociologie en psychologie) wordt meer onderzoek gedaan naar kunsteducatie dan in bijvoorbeeld de humaniora.

Wetenschappelijke discipline	Aantal gepubliceerde onderzoeken
psychologie	36
sociologie	57
pedagogiek/onderwijskunde	108
andragogie	11
overige sociale wetenschappen	9
bestuurskunde/bedrijfskunde/economie	10
humaniora	21
filosofie	5
muziek-, theater-, film- en televisiewetenschappen	21
informatica	2

10 Onderzoeksmethode

Het meeste onderzoek is kwalitatief van aard. De meest gebruikte onderzoeksmethode is echter de schriftelijke vragenlijst, een methode die dikwijls geassocieerd wordt met de meer kwantitatieve manier van onderzoek. Schriftelijk interviewen is een relatief goedkope en minder tijdrovende manier van gegevensverzameling dan bijvoorbeeld het afnemen van

mondelijke interviews of het observeren van (les)situaties. Schriftelijke vragenlijsten kunnen zowel vragen bevatten met gestandaardiseerde antwoordcategorieën als open vragen. Naast de schriftelijke vragenlijst wordt er relatief veel gebruikgemaakt van literatuur/archief/bronnenonderzoek.

Methoden	Aantal gepubliceerde onderzoeken
archiefonderzoek/bronnenonderzoek e.d.	119
mondelijke interviews	83
casestudies/observaties e.d.	39
schriftelijke vragenlijst	182
niet nader in te delen	54
kwalitatief	260
kwantitatief	142
beide	70
niet van toepassing	5

4 Onderzoek naar de thema's van *Kunstzinnige vorming in Nederland*

In dit hoofdstuk wordt per thema het verrichte onderzoek beschreven. De thema's verwijzen naar de inhoudelijke problematiek zoals die in het verrichte onderzoek is aangetroffen en zijn afgeleid van het O3-rapport. Zoals eerder aangegeven wordt het thema en werkveld 'activiteitentherapie' buiten beschouwing gelaten. Het thema 'afstemming' vertoont zoveel overlap met 'organisatie en dienstverlening' dat het niet afzonderlijk wordt behandeld.

4.1 Doelstellingen

Het onderzoeksprogramma

De doelstellingenproblematiek in het onderwijs stond in de jaren zestig en begin jaren zeventig van de vorige eeuw sterk in de belangstelling. Veel onderwijskundig onderzoek was gericht op methoden en technieken om doelstellingen op te sporen, te classificeren en te legitimeren. Zoals in hoofdstuk 2 is aangegeven, werd ook in het onderzoeksprogramma van *Kunstzinnige vorming in Nederland* de analyse van de doelstellingenproblematiek als onderzoeksprioriteit aangewezen. Onderzocht diende te worden wat de doelen en functies van kunstzinnige vorming zijn in de verschillende werkvelden en kunstdisciplines. Het rapport signaleert een verschuiving naar algemene en abstracte doelen die vanuit ideologische en pragmatische motieven aan de kunstzinnige vorming worden toegekend. Onduidelijk was daarbij in hoeverre deze doelen theoretisch en empirisch waren te onderbouwen. Bovendien moesten deze algemene doelstellingen worden geconcretiseerd, omdat ze dan als richtlijnen konden dienen voor de keuze en ontwikkeling van didactische werkvormen (de middelen om de doelen te bereiken) en van evaluatie en evaluatiemethoden (het vaststellen van de mate waarin de gewenste doelen daadwerkelijk worden bereikt).

Het verrichte onderzoek

In 125 onderzoeken, dat is ongeveer een kwart van de 477 geïnventariseerde studies, komt de doelstellingenproblematiek aan de orde. In een klein aantal staat de doelstellingenproblematiek centraal, maar vaker wordt het als een van de onderwerpen 'meegenomen', bijvoorbeeld in onderzoeken naar de algemene stand van zaken. Het onderzoek naar doelstellingen is voor het grootste deel (68 procent) kwalitatief van aard, 13 procent is kwantitatief van aard en bij 19 procent kan men spreken van een combinatie van kwantitatief en kwalitatief. In ongeveer een derde van de onderzoeken maakt men gebruik van interviews, in een derde van literatuurstudie en in een derde van schriftelijke vragenlijsten. Het onderzoek naar doelstellingen betreft dus vaker kwalitatieve analyses op basis van schriftelijke bronnen en van meningen van een beperkt aantal sleutelfiguren, dan kwantitatieve inventarisaties met behulp van vragenlijsten en dergelijke. In de laatstgenoemde onderzoeken krijgen res-

pondenten meestal een lijst met doelstellingen voorgelegd en moeten ze aangeven in welke mate zij deze van belang achten. Het gaat daarbij vaak om algemene doelstellingen en om het in het rapport van de werkgroep O3 gemaakte onderscheid in officiële en officieuze doelen; feitelijk nagestreefde en wenselijke doelen wordt zelden gehanteerd.

Het Doelstellingen Onderzoek Expressievakken

Het onderzoeksprogramma *Kunstzinnige vorming in Nederland* heeft geen systematische uitvoering gekregen, maar een in 1975 gestart meerjarig onderzoek is wel mede gebaseerd op de prioriteit van de problematiek van doelen en effecten. Het betrof het Doelstellingen Onderzoek Expressievakken dat zich richtte op het enkele jaren eerder begonnen experiment in mavo en havo met eindexamens in de vakken handenarbeid, tekenen, textiele werkvormen en muziek. Het onderzoek mondde uit in de dissertatie *Wat neemt de leerling mee van kunstzinnige vorming?* (Van der Kamp, 1980). De klassieke aanpak schreef voor dat doelstellingen moesten worden geformuleerd in termen van gedrag van de leerling. Bekende voorbeelden zijn de taxonomieën van gedragsdoelen in het cognitieve domein (Bloom, 1956), het affectieve domein (Krathwohl, 1964) en het psychomotorische domein (Harrow, 1972). Nadat door raadpleging van 'relevante respondenten' overeenstemming was bereikt over de verschillende gewenste gedragsdoelen, kunnen hieruit de onderwijsmethoden en inhouden worden afgeleid en ten slotte de objectieve criteria om de effecten van het onderwijs vast te stellen. Van der Kamp neemt afstand van dit rationalistische doel-middel-denken over onderwijsontwikkeling op zowel theoretische gronden (het neobehavioristische uitgangspunt is beperkt en achterhaald) als op pragmatische gronden. De aanpak is in de onderwijspraktijk moeilijk uitvoerbaar en betekent voor de kunstzinnige vorming dat veel doelen die niet in toetsbaar gedrag kunnen worden vertaald, zouden moeten worden geschrapt. Overigens werd ook in *Kunstzinnige Vorming in Nederland* een dergelijke benadering al te beperkt gevonden.

Van der Kamp kiest voor de cognitivistische benadering van De Groot (1978). Deze stelt dat onderwijs leerlingen bewust en vrij hanteerbare repertoires of disposities moet helpen opbouwen. Leerlingen kunnen over deze cognitieve infrastructuur van verworven kennis en inzicht, vaardigheden en houdingen, zelf rapporteren in de vorm van leerlingverslagen of learner reports. In principe zijn deze verslagen van leerervaringen dekkend voor de doelen die met het onderwijs worden nagestreefd.

Het onderzoek van Van der Kamp geeft op basis van literatuurstudie en interviews een analyse van de doelen. Het is een uitwerking van de in die jaren bekende driedeling in doelstellingen gericht op 'gevoelig maken voor kunst', doelstellingen gericht op persoonlijkheidsontwikkeling en doelstellingen gericht op maatschappelijke bewustwording. Deze

algemene doelen zijn vervolgens getoetst aan de gerapporteerde leerervaringen van leerlingen zelf en aan de manier waarop leerlingen relevant geachte problemen op beeldend en muzikaal gebied oplossen. Van der Kamps onderzoek is een van de uitvoerigste theoretische en empirische onderzoeken naar de doelstellingenproblematiek in de kunstzinnige vorming en is in die zin niet representatief voor het meeste doelstellingenonderzoek op dit gebied.

Het onderwijs

Er is meer doelstellingenonderzoek naar kunstzinnige vorming en kunsteducatie in het onderwijs gedaan dan naar andere werkvelden. Zo is eind jaren tachtig een uitgebreid inventarisatieonderzoek verricht naar de kunstzinnige vorming in het basisonderwijs (Oostwoud Wijdenes e.a., 1988). Schoolleiders en leerkrachten bleken kunstzinnige vorming vooral te zien als middel voor het bevorderen van vaardigheden op het gebied van creativiteit, waarneming en sociale omgang. Ook de aanbodspeilingen in het kader van de Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau door het Cito geven inzicht in de doelstellingen van muziek en de beeldende vakken in het basisonderwijs. In het voortgezet onderwijs zijn diverse inventarisatieonderzoeken verricht naar bepaalde vakken, zoals muziek (Dijkhuis-Potgieser, 1977) of beeldende vakken in het lbo (Aanholt & Willems, 1993). Uit het laatstgenoemde onderzoek bleek dat docenten persoonlijkheidsontplooiing het belangrijkste doel van beeldende vorming vonden en het tevens als een goed realiseerbare doelstelling beschouwden.

Analyses van doelstellingen zijn vaak aan de orde bij onderzoek dat is gerelateerd aan onderwijsvernieuwing en onderwijsverandering. Zo hebben onder meer de Verlengde Schooldag en de zogeheten Kunstmagneetscholen aanleiding gegeven tot doelstellingenonderzoek. Dat geldt ook voor de invoering van de basisvorming (met onder andere voorstudies voor de WRR) en voor discussies rond kunstvakken als dans, drama en audiovisuele vorming, die een aan de beeldende vakken en muziek gelijkwaardige plaats in het voortgezet onderwijs nastreven. Diverse onderzoeken zijn uitgevoerd naar doelen en functies van het vak dramatische vorming (later drama genoemd), maar ook naar audiovisuele vorming of het bredere 'media-educatie'. Soortgelijke analyses en onderzoeken zijn eind jaren negentig weer gedaan rond het beleid om cultureel erfgoed een belangrijker plaats in het onderwijs te geven. En bij onderzoek naar het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 (CKV1) is onderzocht in welke mate de betrokken docenten de officiële doelstellingen van dit nieuwe vak onderschrijven.

Doelstellingen van kunstzinnige vorming in het onderwijs kwamen vaak indirect ook aan de orde in onderzoek naar wat in het rapport van de werkgroep O3 'dienstverlening' wordt genoemd. Voorbeelden zijn onderzoek in de jaren zeventig naar de rol en functie van kunstenaars in de school en later de onderzoeken naar doelen en functies van het aanbod van de steunfunctie-instellingen kunstzinnige vorming. Onderzoeken naar de samenwerking tussen culturele instellingen en scholen zijn deels gericht op organisatorische problemen, maar richten zich soms ook op de doelstellingen. Bij de SeCu-projecten (Samenwerking Secundair Onderwijs en Culturele Instellingen) in de jaren tachtig is onderzoek gedaan naar brede of smalle opvattingen van het cultuurbegrip dat in de projecten werd gehanteerd.

In het werkveld van de 'niet-professionele kunstbeoefening' zijn in het bijzonder de doelen van de museumeducatie onderzocht. De dissertatie van Vaessen (1986) over ideaaltypische opvattingen van musea schonk aandacht aan de functie van museumeducatie daarin. Op basis van interviews met educatieve medewerkers kwam Holman (1980) tot een drieling van doelopvattingen. Naast een vakwetenschappelijke en een thematische benadering werd een sociaal-emancipatorische benadering onderscheiden. In vervolgonderzoeken naar museumeducatie eind jaren tachtig en halverwege de jaren negentig is onder meer nagegaan in welke mate de indeling van Holman nog geldig was. In de loop der jaren verloor de sociaal-emancipatorische benadering snel terrein en kwam er meer aandacht voor het bevorderen van de beleving van de bezoekers en van het plezier beleven aan het museumbezoek. Recent onderzoek naar educatieve activiteiten van culturele instellingen die door de rijksoverheid worden gesubsidieerd (musea, theater- en filminstellingen, orkesten en dansgezelschappen) bevestigt dit beeld (Ildens, 2001). De doelstelling 'bezoekers bewustmaken van bepaalde vraagstukken' krijgt een lage waardering, 'vergroten van het plezier in een bezoek aan de instelling' krijgt in de jaren 1997 tot en met 2000 gemiddeld de hoogste waardering.

Er is veel discussie gevoerd over doelen en functies van kunstzinnige vorming in creativiteitscentra en muziekscholen. In beleidsstukken en beschouwingen is gewezen op het verschil in doel en functie van kunstzinnige vorming in de creativiteitscentra en muziekscholen met de amateurkunst enerzijds en met het sociaal-cultureel werk anderzijds. In de jaren zeventig benoemde de koepel van de creativiteitscentra, de Vereniging voor Creativiteitsontwikkeling (VCO), het verschil tussen amateurkunst en kunstzinnige vorming in de centra als vormgericht versus vormingsgericht of ook als productgericht versus procesgericht. In de centra was niet de professionele kunst de norm, maar stond de ontwikkeling van creatieve vermogens door middelen ontleend aan de kunsten voorop. In de jaren tachtig werd de koers verlegd naar vakmatiger doelstellingen en bevordering van artistieke kwaliteit. Men zette zich af tegen het sociaal-cultureel werk waar kunstzinnige vorming uitsluitend een van de

vormingsmiddelen was en het vertrekpunt de leefwereld en voorkeuren van doelgroepen. Een recente analyse van het culturele en kunstzinnige domein in het vak en beroep van Culturele en Maatschappelijke Vorming (Berkers & Henrichs, 2000) laat zien dat er ondanks toenaderingspogingen nog steeds een fundamenteel verschil is in doelen en functies van kunstzinnige vorming/kunsteducatie in de centra voor de kunsten en in de buurt- en jongerencentra.

De verschuivingen en verschillen in doelen en functies van kunstzinnige vorming in de door O3 onderscheiden werkvelden 'cultureel werk' en 'niet-professionele kunstbeoefening' zijn nauwelijks met empirisch onderzoek onderbouwd. Er zijn slechts enkele onderzoeken gericht naar opvattingen van kunstenaar-docenten in de centra voor de kunsten. Ook is op beperkte schaal doelstellingenonderzoek verricht als onderdeel van casestudies van centra voor de kunsten en van historisch onderzoek naar centra voor de kunsten. Er zijn geen recente survey-onderzoeken die trachten een representatief beeld te geven van de opvattingen van betrokkenen over doelen en functies van kunstzinnige vorming c.q. kunsteducatie in de centra en in het sociaal-cultureel werk. Het meeste onderzoek naar kunstzinnige vorming in het sociaal-cultureel werk dateert uit de tweede helft van de jaren zeventig en de eerste helft van de jaren tachtig.

Verminderde ideologische strijd

Doelstellingen zijn over de afgelopen drie decennia vrij gelijkmatig onderzocht, maar de doelstellingenproblematiek staat in 2002 veel minder centraal dan in de jaren zeventig. *Kunstzinnige vorming in Nederland* is geschreven in een tijd van politisering en ideologische tegenstellingen. Een spraakmakende neomarxistische maatschappijkritische stroming en een stroming gericht op persoonlijkheidsontwikkeling en zelfontplooiing overvleugelden de traditionele doelen gericht op cultuuroverdracht en kunstzinnige vaardigheden. In de jaren tachtig luwde deze strijd. In het voortgezet onderwijs heeft de invoering van eindexamens beeldende vakken en muziek mede de functie vervuld van het vastleggen van welke kennis en vaardigheden leerlingen geacht werden te verwerven. En eind jaren tachtig lijkt bij het formuleren van de kerndoelen van het basisonderwijs en van de basisvorming (en ook bij de latere bijstellingen van deze kerndoelen) een zekere mate van consensus te zijn gekomen over wat men met de kunstvakken geacht wordt te bereiken. Kerndoelen beschrijven kwaliteiten van leerlingen op het gebied van kennis, inzicht en vaardigheden die de school bij haar onderwijsactiviteiten in ieder geval als doelstellingen moet hanteren. Het gaat om officiële en grotendeels vak- of leergebiedgebonden doelstellingen, die een minimumonderwijsaanbod beschrijven. De verrichte doelstellingenonderzoeken gaven (en geven) vaak aan dat leerkrachten veel belang hechten aan doelstellingen als 'plezier beleven' in de kunstzinnige

activiteiten en het bijdragen aan persoonlijke en sociale vorming. Deze officieuze en instrumenteel gerichte doelen zijn niet in de kerndoelen van de kunstvakken verwoord en maar zeer ten dele in de algemene vakoverstijgende vaardigheden die het onderwijs de leerlingen moet bijbrengen.

Van instructievariabelen naar leervariabelen

Een tweede factor die de doelstellingenproblematiek minder dominant heeft gemaakt is het veranderde paradigma in de onderwijskunde. In de jaren zestig en zeventig was de 'doelstellingenmethodologie' vanuit het neobehavioristische gedachtegoed sterk gericht op het formuleren van doelstellingen en effecten in termen van leerlinggedrag. De 'cognitivistische revolutie' heeft in de onderwijskunde geleid tot een verschuiving in aandacht van instructievariabelen (welke doelstellingformuleringen, vervolgens welke werkvormen en ten slotte welke toetsingsvormen) naar leervariabelen (leer- en informatieverwerkingsprocessen) (Boekaerts & Simons, 1995). De centrale vraag werd hoe leerprocessen optimaal gestuurd konden worden. De nadruk lag daarbij eerst op de wijze waarop leerlingen informatie verwerken en de aard van de representatie van de informatie; later werd het onderzoek naar leerstrategieën meer benadrukt.

4.2 Didactische methoden

Het onderzoeksprogramma

In het rapport *Kunstzinnige vorming in Nederland* wordt een groot aantal problemen genoemd die betrekking hebben op de didactische methoden. Wat betreft het binnenschoolse werkveld signaleert men dat er problemen zijn met het tegelijkertijd - in een samenwerking - aanbieden van verschillende kunstdisciplines van de kunstzinnige vorming. Ook het interdisciplinair opzetten van projecten behoeft meer aandacht. Het O3-rapport merkt op dat het in de jaren zeventig vrijwel niet mogelijk was om te experimenteren met nieuwe didactische methoden en technieken in het onderwijs (zoals voor dansexpressie, audiovisuele vorming en dramatische vorming). Dergelijke experimenten worden echter wenselijk geacht, waarna bij goed resultaat de methoden en technieken op grote schaal ingevoerd kunnen worden. Ook doen zich problemen voor met de afstemming van de vakdidactiek op de verschillende sociaal-culturele groeperingen van de bevolking. Er worden praktische problemen gesignaleerd voor wat betreft de noodzakelijke outillage en de optimale groeps-grootte om kunsteducatie te realiseren. Op de lerarenopleiding heeft men problemen met de afstemming van de algemene didactiek op de vakdidactiek.

In de verschillende kunstdisciplines van de kunsteducatie worden specifieke problemen met

didactische methoden aangetroffen: in de kunstdiscipline muziek is het groepsonderwijs bij de instrumentale muzikale vorming en de aanpak van pop-, jazz- en folkmuziek, atonale muziek en andere muziekvormen problematisch, in de kunstdiscipline drama gaat het bijvoorbeeld om de aanpak van algemene dramatische vorming.

In het buitenschoolse werkveld is men op zoek naar specifieke didactische methoden om te hanteren in de amateursituatie. Wat betreft de kunsteducatie in het sociaal-cultureel werk is onderzoek gewenst naar de elementen uit de kunsteducatie die speciaal het sociale vormingsdoel dienen. Wellicht is het gebruik van bepaalde kunstdisciplines van de kunsteducatie geschikter voor de deelnemers aan sociaal-culturele activiteiten dan de toepassing van andere kunstdisciplines. Ook zal men in het onderzoek naar de ontwikkeling van didactische werkvormen in het sociaal-cultureel werk rekening moeten houden met het eigen karakter van de kunsteducatie in dit werkveld. Deelnemers, kader en voorzieningen zijn niet in eerste instantie gericht op kunsteducatie, maar op sociaal-cultureel werk. Dit legt beperkingen op aan de didactische werkvormen. Met behulp van onderzoek dient vastgesteld te worden of men in het cultureel werk behoefte heeft aan op kunstzinnig gebied bijgeschoolde sociaal-pedagogen, dan wel aan kunstpedagogen, dan wel aan beide soorten expertisen. Het probleem van de wisselwerking en de relatie tussen creatieve en receptieve kunstzinnige vorming verdient ook in het onderzoek naar didactische methoden aandacht.

Het onderzoek naar didactische methoden zou volgens het O3-rapport een nauwkeurige beschrijving moeten geven van het werk van didactici, om op deze manier de methoden die door hen toegepast worden ook voor anderen toegankelijk te maken. Ook zou het onderzoek activiteiten en werkwijzen moeten classificeren en beoordelen en zouden de werkwijzen gerelateerd moeten worden aan doelstellingen en werkvormen. De bruikbaarheid van methoden die buiten de kunstzinnige vorming gebruikt worden, moet worden nagegaan. Al dit onderzoek zou moeten resulteren in een begrippenkader waarmee de mensen in de praktijk zelfstandig kunnen werken en waarmee de kennis over didactische werkvormen op uniforme wijze overdraagbaar wordt gemaakt. Onderzoek naar didactische werkvormen moet systematisch de optimale condities formuleren voor de aanbidding van kunsteducatie. De ontwikkeling van een vakdiscipline voor de verschillende kunstdisciplines in de kunsteducatie is daarbij van groot belang, evenals de formulering van theoretisch-pedagogische principes van de kunsteducatie.

Het voert te ver om hier alle genoemde problemen in detail te behandelen. We hebben ervoor gekozen de vraagstukken te behandelen waaraan het O3-rapport destijds prioriteit heeft gegeven. Het onderzoek zou zich op korte termijn moeten richten op de ontwikkeling van didactische methoden met een projectmatige aanpak, waarbij mogelijkheden gecreëerd worden voor enerzijds kunsteducatie waarbij meer kunstdisciplines aan bod komen ('inter-

sectoraal' in termen van het O3-rapport) en anderzijds interdisciplinair onderwijs (waarbij kunsteducatie gecombineerd wordt met andere schoolvakken). In dit hoofdstuk bespreken we de problematiek van de interdisciplinaire didactische methoden, de relatie tussen receptieve en actieve kunsteducatie en bekijken we specifieke sectorproblemen. Ook besteden we aandacht aan het beschrijvende onderzoek naar de toegepaste didactische methoden in de kunsteducatie.

Het verrichte onderzoek

Er is in de periode vanaf 1975 een grote hoeveelheid curriculummateriaal ontwikkeld in de vorm van lesmethoden, raamplannen, leerplannen, invoeringsplannen, werkbrieven, lesbrieven en projectopzetten. Dat is gedaan door de onderwijsverzorgingsstructuur (met name SLO, KPC), door de verzorgingsstructuur kunstzinnige vorming (met name LOKV, maar op kleine schaal ook door steunfunctie-instellingen) en door commerciële educatieve uitgeverijen. Onderwijsveranderingen hebben daarbij een belangrijke rol gespeeld. Zo hebben zowel de invoering van het basisonderwijs als van de basisvorming geleid tot veel nieuwe leerplannen en lesmethoden. Ook voor nieuwe vakken als CKV en CKV1 zijn verschillende lesmethoden ontwikkeld. Deze curriculummaterialen omvatten in het algemeen behalve leerinhouden ook bepaalde didactische werkvormen en methodieken.

Een heel klein aantal van de verzamelde onderzoeken is begeleid door ontwikkelingsonderzoek. Van alle onderzoeken die didactische werkvormen behandelen (143 in totaal), kunnen we slechts dertien onderzoeken bestempelen als ontwikkelingsonderzoek. Met het ontwikkelingsonderzoek ondersteunt men direct de ontwikkeling van curricula, lesmethoden, leerplannen enzovoort. Een voorbeeld hiervan zijn onder anderen Verburgh en Oud (1987, 1989, 1991), die de ontwikkeling van een muziekmethode met leskaarten voor het basisonderwijs en de daarbij behorende bijscholingscursus onderzoeksmatig begeleidden. Als leidraad voor deze methode is het model van didactisch handelen van De Corte (1976) gebruikt. De leskaarten bestaan enerzijds uit opdrachten die de leerlingen zelfstandig kunnen uitvoeren, anderzijds zijn er leskaarten ontwikkeld met doelstellingen, leeractiviteiten en organisatorische en materiële voorwaarden.

Het onderzoek naar didactische methoden in de kunsteducatie heeft niet op een zeer stelselmatige manier plaatsgevonden. Het onderzoek is over het algemeen beperkt tot een beschrijving van de toegepaste didactische werkvormen en men laat zich niet uit over de werkbaarheid of de resultaten van deze werkvormen. Tot een systematische vergelijking van de verschillende methoden is het tot nu toe niet gekomen. Wel is het gebruik van verschillende methoden en de meningen van docenten over de gebruikswaarde in kaart gebracht. Zo onderzochten Otto en Van der Kamp (1980) bijvoorbeeld de deelraamplannen beeldende

vorming. De meningen van docenten en hun gebruik van de verschillende methoden zijn onderzocht. In het onderzoek werd onderscheid gemaakt tussen cursorisch en thematisch onderwijs. Cursorisch onderwijs gaat uit van een logische opbouw in het aanbieden van de lesstof. De opbouw van de lessen kan bijvoorbeeld bepaald worden door de materiaalkeuze (actief) of door een kunsthistorische ontwikkeling (receptief). Thematisch onderwijs gaat uit van een thematische opbouw. Bij thematisch onderwijs ligt de nadruk op de beleving van de leerlingen; dit onderwijs laat de leerlingen verschillende thema's achtereenvolgens behandelen. Uitgaand van de eigen voorkennis van de leerling wordt het vak per leerling op een eigen manier ingevuld. Juist de grote verschillen in voorkennis tussen leerlingen en hierdoor het bestaan van heterogene klassen, maakten deze onderwijsvorm in praktijk moeilijk toepasbaar. De meeste docenten gaven dan ook cursorisch onderwijs.

Veel onderzoeken waarin didactische methoden aan de orde komen, zijn toegepaste onderzoeken (99), toch is ook een deel fundamenteel onderzoek (26). Een voorbeeld hiervan is onder anderen Temme (1983) die sociaal-psychologische experimenten in museale context met relevantie voor museumeducatie heeft uitgevoerd. Dit onderzoek wordt verderop bij de evaluatie en bij de beschrijving van de theoretische kaders uitgebreid behandeld.

De binnenschoolse kunsteducatie staat beduidend meer in de belangstelling in het onderzoek naar didactische werkvormen. Ruim de helft van de onderzoeken naar didactische werkvormen behandelt uitsluitende de binnenschoolse kunsteducatie, een kwart van het onderzoek behandelt beide werkvelden en eveneens een kwart richt zich op de didactische methoden in buitenschoolse kunsteducatie. Het meeste onderzoek naar didactische methoden vindt plaats bij muziek en in iets mindere mate bij beeldende vorming. Er wordt relatief veel onderzoek gedaan naar didactische methoden bij cultureel erfgoed en CKV, bij uitstek thematische, interdisciplinaire vormen van kunsteducatie.

Interdisciplinaire kunsteducatie

Het rapport *Kunstzinnige vorming in Nederland* besteedt veel aandacht aan de problematiek van de interdisciplinaire kunsteducatie. Beeldende vorming was in die tijd bijvoorbeeld nog gescheiden in de vakken tekenen, handvaardigheid en textiele werkvormen. Er werden discussies over gevoerd of deze vakken niet in samenhang aangeboden moesten worden. De ontwikkelingen in het voortgezet onderwijs (basisvorming, Tweede Fase) hebben wederom de vraag actueel gemaakt of de gangbare vakspecifieke invulling van de beeldende vakken plaats moest maken voor invullingen die met termen als samenhang, combinatie of integratie van beeldende vakken kunnen worden aangeduid. In het project *Samenhang in Beeld* (SIB) van KPC en SLO werden mogelijkheden met betrekking tot een breed leergebied van de beeldende vakken nagegaan. Er zijn verschillende concepten ontwikkeld en op een

aantal projectscholen werd praktijkervaring opgedaan en gedocumenteerd. In het project werd van samenhang gesproken als de leerplannen van apart aangeboden beeldende vakken op elkaar werden afgestemd. Integratie kent verschillende varianten zoals het in het platte vlak en ruimtelijk werken vanuit één opdracht, het vanuit één thema werken aan vakspecifieke opdrachten of volledige integratie van de vakken op basis van een bepaald scholingsconcept. In het kader van dit project is een enquête verricht (Van Wichen e.a., 1995). Op een meerderheid van de responderende scholen was sprake van afstemming tussen de beeldende vakken, en bij ruim een derde was er sprake van integratie. De vraag is echter in hoeverre de scholen dezelfde definitie van integratie hebben gehanteerd.

Inmiddels is de situatie van de beeldende vakken in het voortgezet onderwijs nog niet eenduidig. In de basisvorming wordt wel gestreefd naar een geïntegreerd vakgebied beeldende vormgeving, maar bestaan de beeldende vakken ook nog afzonderlijk. In het vmbo blijven de vier beeldende vakken apart bestaan, maar in de bovenbouw van havo en vwo wordt in het vak CKV3 een combinatie van beeldende vakken geëist. In de nieuwe opzet van de docentenopleiding beeldende kunst gaat het nu wel om bevoegdheid in één vakgebied beeldende kunst en vormgeving.

Met de invoering van het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 (CKV1) in 1999 in de bovenbouw van havo en vwo is de problematiek van interdisciplinaire kunsteducatie wederom een actueel thema geworden. In dit verplichte vak worden idealiter de verschillende kunst disciplines van de kunsteducatie gezamenlijk aangeboden. Naar de didactische invulling van CKV1 is al wel enig onderzoek verricht. Koopman (1998) bekeek de aard van muziek in CKV1. Er heeft bij CKV1 een verschuiving plaatsgevonden van actieve kunsteducatie naar meer receptieve kunsteducatie. Koopman beargumenteert dat muziek wel degelijk geschikt is voor het aanbieden in receptieve vorm, hetgeen door bijvoorbeeld Eisner (1979) bestreden was. In 2003 wordt het vak ook op het vmbo ingevoerd. Op een aantal vmbo-scholen wordt er nu al met CKV geëxperimenteerd. Stokking (1999) deed onderzoek naar de ervaringen van leerlingen, docenten en steunfunctie-instellingen in het proefproject 'CKV in het vmbo'. De speciaal voor dit proefproject ontwikkelde methodiek en materialen, waarin gebruikgemaakt werd van projectmatige lesvormen en interactief lesmateriaal (aangeboden via internet), bleek in grote lijnen te werken. Leerlingen volgden een plan waarin zij, door de verschillende 'stappen' te doorlopen, kennismaakten met kunst en cultuur. Ze gingen zelfstandig - in kleine groepjes - op pad met een vooraf (in een eerdere stap) bedachte vraagstelling. Ze legden contact met lokale culturele instellingen en de steunfunctie-instellingen verschaften hen informatie waar nodig. Maar in Stokking's onderzoek is één toegepaste methode voor projectmatig interdisciplinair onderwijs beschreven en deze methode is niet afgezet tegenover andere mogelijke manieren van didactisch handelen.

Ganzeboom e.a. (2001) doen een meerjarig onderzoek naar de invoering van het nieuwe vak CKV1 in havo en vwo. Daarbij wordt onder meer nagegaan of de bedoelde ervaringsgerichte onderwijskundige aanpak van dit vak wordt gerealiseerd.

De didactische methoden voor interdisciplinair onderwijs zijn spaarzaam onderzocht.

Enkele van de verzamelde onderzoeken richten zich op de mogelijkheden en het gebruik van kunstzinnige inhouden en middelen in een ander vakgebied, zoals het integreren van informatiekunde en muziek, van audiovisuele vorming en moedertaalonderwijs en van drama en moedertaalonderwijs. Zo deed De Jong (1989) onderzoek naar de beeldvorming van leerlingen over de muziekcomputer. Het vak informatiekunde werd hierbij geïntegreerd met het vak muziek.

Op het gebied van cultureel erfgoed worden wel voorbeelden gegeven van verschillende schoolvakken waarin deze educatie een plaats zou kunnen krijgen. De architectuur van gebouwen kan bijvoorbeeld behandeld worden bij wiskunde en de erosie van oude gebouwen en monumenten kan onderwerp zijn in de scheikunde- en natuurkundelessen.

De relatie tussen actieve en receptieve kunsteducatie

De vraag naar de samenhang in de kunstzinnige vorming tussen het zelf uitvoeren van kunstzinnige activiteiten en het kijken en luisteren naar kunst van anderen (de samenhang tussen het creatieve en het receptieve of het 'scheppen en schouwen') bestond al lang. Sinds het begin van de jaren zeventig heeft het aandeel van het receptieve (en van de theorie over kunst en cultuur) aan belang gewonnen. Dit komt onder andere door de invoering van de eindexamens in de kunstvakken (tehatex en muziek) met hun theoretische component en door het overheidsbeleid dat bezoek aan voorstellingen, concerten, musea en erfgoed sterk heeft bevorderd.

Het gaat bij de relatie tussen het creatieve en het receptieve deels om didactische vragen.

Het rapport *Kunstzinnige vorming in Nederland* formuleert dit als de vraag of de actieve en receptieve vormen altijd in relatie tot elkaar aangeboden dienen te worden en zo ja, hoe de aard van deze relatie dan moet zijn. Ligt het primaat bij het actieve en moeten de receptieve activiteiten daarbij ondersteunend zijn? Zijn actieve vormen van voorbereiding of verwerking van voorstellingen (bijvoorbeeld in de vorm van workshops) beter dan niet-actieve vormen? Deels gaat het ook om een samenwerkingsproblematiek: hoe kunnen steunfunctie-instellingen en professionele kunstinstellingen hun receptieve aanbod laten aansluiten bij het in sterke mate op eigen activiteiten gerichte curriculum? Ook buitenschoolse instellingen hebben meer met dit soort problemen te maken naarmate hun receptieve aanbod is uitgebreid. Op macroniveau ten slotte is ook de vraag aan de orde naar de relatie van deelname aan amateurkunst en het bezoeken van voorstellingen en musea. Bevordert actieve cultuurdeeln-

me ook de receptieve deelname en andersom?

In de jaren negentig was een expliciet uitgangspunt van het inhoudelijke beleid van het LOKV dat een grotere samenhang van actieve, receptieve en reflectieve productie de kwaliteit en de effectiviteit van de kunsteducatie zou bevorderen. Oostwoud Wijdenes en Haanstra (1997) deden in opdracht van het LOKV een literatuuronderzoek naar de samenhang tussen de begrippen actief, receptief en reflectief. Actieve kunsteducatie betreft het zelf doen van kunstzinnige activiteiten, bij de receptieve kunsteducatie gaat het om het bezoeken en beschouwen van kunst. Bij beide vormen vindt reflectie plaats: het afstand nemen van eigen handelingen en oordelen. Er is weinig onderzoek gedaan naar de effectiviteit van het in samenhang aanbieden van de receptieve en actieve kunsteducatie. Haanstra (1991) heeft in zijn dissertatie de effecten van beeldende vorming op visueel-ruimtelijke vermogens en esthetische waarneming onderzocht. Uit dit onderzoek bleek dat de combinatie van actieve en receptieve beeldende vorming het meeste effect sorteert op de esthetische waarneming.

De steunfuncties hebben een taak bij de integratie van de actieve, receptieve en reflectieve kunsteducatie; ze bemiddelen in het aanbod van culturele instellingen en de vraag van het onderwijs. Begin jaren tachtig heeft de Stichting Kunstzinnige Vorming Eindhoven het project 'Integratie van receptieve met actieve dansante en dramatische vorming op regionaal niveau' uitgevoerd. Er werden daarbij drie werkvormen ontwikkeld: oriënterend (dat wil zeggen actieve lessen voorafgaand aan de voorstelling), verdiepend (dat wil zeggen actieve lessen na bezoek aan een voorstelling) en thematisch (dat wil zeggen voorstellingsbezoek als een onderdeel van een serie actieve lessen). Onderzoek (Oostwoud Wijdenes, 1983) liet zien dat inhoudelijk wel integratieve werkvormen konden worden ontwikkeld, maar dat er aanzienlijke organisatorische problemen waren bij het op elkaar afstemmen van de uitvoering van het professionele receptieve aanbod, de ontwikkeling van het actieve aanbod door de steunfunctie-instelling en de planning van het schoolcurriculum.

In de buitenschoolse kunsteducatie bleek dat er een groeiende behoefte ontstond naar reflectief en receptief kunstaanbod. Uit onderzoek van de B&A Groep (1995) bleek dat het receptieve aanbod van de buitenschoolse instellingen nog niet omvangrijk was vergeleken met het actieve aanbod. Kooyman en Verhagen (1990) onderscheidden drie vormen voor een mogelijke integratie van actieve en receptieve kunsteducatie in de centra voor kunstzinnige vorming. De eerste vorm is dat cursisten deelnemen aan het aanbod in de kunstwereld. De receptieve kunsteducatie wordt dan aangeboden als een afzonderlijke activiteit. De tweede mogelijkheid is dat de centra een cursusaanbod bieden dat zelf tot een kunstproduct leidt (een tentoonstelling, een voorstelling). De derde mogelijkheid is dat het kunstaanbod een rol speelt in een actieve cursus.

Broeren (1990) deed verslag van het project 'actief-receptief' van het Cultureel Centrum

Enschede (in samenwerking met Creatief Centrum Deventer). In dit project werd bewust gezocht naar een koppeling tussen actieve en receptieve elementen in de verschillende cursussen. In de cursussen op het gebied van beeldende vorming werd gebruikgemaakt van beeldmateriaal door andere kunstenaars, kreeg men opdrachten naar aanleiding van verschillende kunststromingen, bezochten cursisten tentoonstellingen of kregen zij extra informatie over lopende tentoonstellingen en werden workshops en lezingen aangeboden. Dit alles ter aanvulling van de actieve kunsteducatie tijdens de cursus. Er bleek wel voldoende belangstelling te zijn voor de receptieve cursuselementen, maar deze belangstelling kwam van een ander publiek dan de reguliere cursisten. Er lijkt dus sprake te zijn van twee verschillende doelgroepen.

Specifieke problemen in kunstdisciplines

In het O3-rapport wordt een aantal kunstdisciplines met name genoemd die ieder te kampen hebben met eigen specifieke problemen. Achtereenvolgens worden de specifieke problemen besproken in de disciplines muziek, drama, dans en audiovisuele vorming.

- Muziek

In de muziek speelt volgens het O3-rapport een tweetal problemen: ten eerste de ontwikkeling van didactische werkvormen voor het leiden van groepsgewijze muzikale activiteiten en ten tweede de ontwikkeling van didactische werkvormen voor moderne/populaire vormen van muziek (zoals de atonale muziek, de pop-, jazz- en folkmuziek). Naar het eerste probleem is onderzoek gedaan door onder meer SOM (1979). In het SOM-rapport is een inventarisatie gemaakt van de verschillende methodieken ten behoeve van het groepsonderwijs op muziekscholen. Van Lopik-Haselen (1999) deed onderzoek naar het instrumentele muziekonderwijs in groepsverband. Oostwoud Wijdenes e.a. (1983) deden onderzoek naar het instrumentele en vocale hoofdvakonderwijs en inventariseerden daarbij zowel de individuele als de groepsgewijze aanpak. Van beide vormen van lesaanpak werden voor- en nadelen beschreven op basis van literatuuronderzoek en observaties. Zo bleek dat voor groepslessen een homogene samenstelling (wat betreft niveau) van de groep gewenst is. Aangezien deze voorwaarde dikwijls niet makkelijk bereikt wordt, heeft dit nadelige gevolgen voor de groepslessen. Bij de individuele lesaanpak werkt men voorspeelangst van de leerling in de hand door de geïsoleerde positie van de leerling.

Naar de ontwikkeling van didactische werkvormen voor moderne/populaire vormen van muziek is weinig onderzoek gedaan. In 1982 heeft de Stichting Popmuziek Nederland een inventarisatie gedaan naar de stand van zaken wat betreft de pop-

muziek op muziekscholen en conservatoria in Nederland. Het bleek dat veel muziekscholen wel van mening waren dat deze muziekstijl thuishoorde op de muziekschool, maar in de praktijk werd op een hap-snapmanier aandacht besteed aan popmuziek. Conservatoria waren van mening dat dergelijke moderne muziekstromingen beter geconcentreerd konden worden in een aparte rockacademie, dan dat deze specialisaties versnipperd zouden worden over het land. Sinds enkele jaren is deze wens in vervulling gegaan en heeft de Fontys Hogeschool in Tilburg een rockacademie opgericht.

- Drama

Bij drama is onderzoek gewenst naar de samenhang tussen de verschillende subdisciplines (creatief spel, mime, taal- en literaire vorming) en onderzoek naar de wijze van aanbieden van algemene dramatische vorming bij een eerste kennismaking op dit terrein. Oostwoud Wijdenes (1982) deed onderzoek naar het gebruik van drama in het voortgezet onderwijs. Coppens (2000) heeft in haar dissertatie beschreven hoe het vak drama in de binnenschoolse kunsteducatie zich heeft ontwikkeld. Zij beargumenteert dat er didactisch gezien geen verschillen zijn tussen het vak drama en de overige schoolvakken als wiskunde of Nederlands. Drama heeft alle kenmerken van een schoolvak en een onderscheid tussen dit vak en de andere schoolvakken is dan ook niet relevant.

- Dans

In de dans is evenals bij drama onderzoek gewenst naar de samenhang tussen de verschillende subdisciplines (klassiek ballet, modern ballet, jazzballet, dansexpressie, volksdans, ritmiek en euritmie) en naar een manier van aanbieden van algemene dansante vorming. Op het gebied van volksdansen zou volgens het O3-rapport aandacht besteed moeten worden aan de wijze van aanbieden en de mogelijkheden voor improvisatie. Ook moet gekeken worden naar methoden voor het aanbieden van volksdansen in amateursituaties. Voorzover bekend is naar deze specifieke problemen geen onderzoek gedaan.

- Audiovisuele vorming

Bij de publicatie van het rapport *Kunstzinnige vorming in Nederland* stond de audiovisuele vorming nog in de kinderschoenen. De problematiek die onderzocht moest worden, behelsde dan ook de wijze van aanbieden, de didactische methoden van audiovisuele vorming en de terreinafbakening tussen de audiovisuele media als onderwijs-technologische hulpmiddelen en de audiovisuele vorming. Er is weinig (afstudeer)

onderzoek gedaan naar filmeducatie (onderdeel van de audiovisuele vorming).

Thomassen (1999) deed onderzoek naar de mogelijkheden en inhoud van filmeducatie in het vernieuwde voortgezet onderwijs. Van den Haak (2000) onderzocht hoe jongeren filmhuisfilms beleven. Audiovisuele media als onderwijsleermiddelen zijn inmiddels niet meer weg te denken, maar er is nog een groot gebrek aan onderzoek naar de didactische methoden op het gebied van audiovisuele vorming.

De experimenten waarvoor gepleit is in het O3-rapport - naar nieuwe didactische methoden voor dramatische vorming, dansexpressie en audiovisuele vorming - zijn tot op heden nog niet uitgevoerd.

Didactische methoden in het algemeen

In een aantal grootschalige 'representatieve' onderzoeken (zoals onderzoeken door het Cito en de Inspectie voor het Onderwijs) zijn de algemeen toegepaste didactische methoden en technieken beschreven van de binnenschoolse kunsteducatie. In de zogenoemde PPON-onderzoeken (Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau, 1995, 2000, 2001) is door het Cito systematisch onderzoek gedaan naar het gebruik van methoden in de lessen muziek en beeldende vorming in de bovenbouw van het basisonderwijs. Docenten blijken verschillende methoden naast elkaar te gebruiken, vooral om ideeën op te doen voor de lessen. In de periodieke peiling muziek is nagaan welke variabelen samenhangen met verschillen in leerlingprestaties in het domein muziek beluisteren. Het betreft achtergrondvariabelen (zoals sekse en sociaal-economische status), maar ook variabelen die op de lessen zelf betrekking hebben. Lestijd blijkt weinig invloed op de luisterprestaties te hebben, waarschijnlijk omdat het onderwijs nauwelijks gericht is op het aanleren van kennis en vaardigheden. Het inzetten van vakleerkrachten en het gebruik van een methode leiden beide wel tot hogere leerprestaties. Bij de peiling beeldende vorming is de conclusie dat tekenprestaties in niet geringe mate afhankelijk zijn van de school die leerlingen bezoeken, maar dat niet duidelijk is welke schoolkenmerken een rol spelen. In de meeste scholen bestaat het onderwijsprogramma uit een aaneenschakeling van exemplarische opdrachten. Gepleit wordt voor nader onderzoek naar effecten van doceergedrag zoals het geven van aanwijzingen en de wijze van bespreken van werkstukken.

De basisvorming is door de Inspectie voor het Onderwijs vijf jaar na invoering geëvalueerd en gerapporteerd in *Werk aan de basis* (1999). Verschillende lessen (waaronder de kunstvakken) werden geobserveerd. Daarbij werd het pedagogisch en het vakdidactisch handelen van de docenten beoordeeld. Het vakdidactisch handelen werd gemeten aan de mate waarin de docent erin slaagt om de leerlingen te motiveren en te stimuleren voor het

vak en de mate waarin de docent de samenhang met andere vakken en de samenhang tussen de verschillende onderdelen van het vak weet duidelijk te maken. Daarnaast werden er per vak een aantal vaktypische didactische handelingen bekeken. Voor muziek was dat bijvoorbeeld de mate waarin de docent ervoor zorgde dat leerlingen technisch adequaat zingen/spelen en de mate waarin de docent stimuleerde dat leerlingen met expressie zingen/spelen. Het pedagogisch handelen van docenten werd in kaart gebracht door te observeren in hoeverre de klassikale uitleg van de docent duidelijk was en in hoeverre de docent regelmatig naging of leerlingen de stof begrijpen.

Aanholt en Willems (1993) beschreven aan de hand van lesobservaties en interviews de inhoud en vormgeving van het onderwijs in beeldende vorming op het lbo. Wat betreft de didactische werkvormen is het onderscheid tussen cursorisch en thematisch onderwijs relevant. Het cursorisch onderwijs is vak- en productgericht, wordt gekenmerkt door een gesloten leerstofordening en de rol van de docent is sturend en instruerend. Dit in tegenstelling tot de thematische aanpak, waarbij vanuit de leefwereld van de leerlingen verschillende thema's aan de orde komen. Deze aanpak is procesgericht, heeft een open leerstofordening en de rol van de docent is begeleidend. We zien ditzelfde onderscheid onderzocht door Van Dijk (1996) in *Didactische Werkvormen in de Basisvorming*. Een gangbaar criterium bij de beoordeling van het didactisch handelen van docenten is de mate waarin zij gebruikmaken van sturende dan wel geleide instructieactiviteiten. Van Dijk onderzocht in welke mate beide soorten van instructies voorkomen bij verscheidene schoolvakken en in welke mate docenten belemmeringen ondervinden bij het toepassen van geleide instructieactiviteiten. Het bleek dat er weinig verschillen tussen de vakken bestaan. Over het algemeen worden sturende instructieactiviteiten vaker toegepast. Een uitzondering hierop vormden de vakken handvaardigheid en tekenen, waarin geleide en sturende instructieactiviteiten ongeveer even vaak voorkwamen. Dit werd verklaard doordat beide vakken van oudsher meer doevakken zijn.

In de buitenschoolse kunsteducatie is niet zoveel onderzoek gedaan naar didactische werkvormen. Haanstra e.a. (1984) deden vergelijkend onderzoek naar het beleid en de praktijk van twee creativiteitscentra. Dit onderzoek had onder meer de samenwerkingrelaties, de selectie van docenten en de inhoud en werkvormen van het cursusaanbod tot onderwerp. Van de instelling die zich baseerde op de intrinsieke waarden van kunst werd verwacht dat cursussen meer 'gesloten' van karakter zouden zijn met de nadruk op technische vaardigheden en vormgevingskwaliteiten. Bij de instelling die zich baseerde op culturele pluriformiteit en emancipatie werden meer 'open' cursussen verwacht met aansluiting bij de culturele beleving van de deelnemers en meer nadruk op de sociale en recreatieve aspecten. In de praktijk kwamen die verschillen slechts ten dele tot uitdrukking. In beide centra werden

gesloten curricula afgewezen en was er sterke nadruk op weinig voorgestructureerde en persoonlijke invulling van het programma door de docent. De uitspraak 'ik ben het werkplan' van een van de kunstenaar-docenten drukt deze visie op een kernachtige manier uit.

Op het gebied van museumeducatie zijn verschillende onderzoeken gedaan waarbij onder andere de gebruikte methode van informatieverschaffing over het tentoongestelde aan bod kwam. Voorbeelden hiervan zijn onder meer Valkman (1976), *Queuen voor de Nachtwacht*; Haanstra (1979), *Evaluatie van een educatieve tentoonstelling*; Temme e.a. (1985), *Leren in het Rijksmuseum* en Van Deijk (2001), *Een bezoek is een belevenis*.

4.3 Evaluatie

Het onderzoeksprogramma

De problematiek rond de evaluatie van cultuureducatie wordt volgens de werkgroep O3 veroorzaakt door het:

- 1 niet geoperationaliseerd zijn van de algemene doelstellingen;
- 2 niet ontwikkeld zijn van theorievorming 'betreffende de ontwikkelingen op het terrein van het affectieve, psychomotorische en sociale niveau';
- 3 ontbreken van een adequaat begrippenkader;
- 4 ontbreken van een systematiek van evaluatie, in het bijzonder het ontbreken van valide en betrouwbare instrumenten.

Behalve evaluatie van verschillende vormen van kunstzinnige vorming wordt onderzoek naar en ontwikkeling van evaluatietechnieken met betrekking tot doelstellingen, methoden en activiteiten in de kunstzinnige vorming dringend noodzakelijk geacht.

Het verrichte onderzoek

In het verzamelde onderzoek naar kunstzinnige vorming hebben we negentig publicaties (18 procent) gekenschetst als evaluatie in de brede zin van het woord. In de meeste gevallen wordt het onderzoek door de auteurs zelf als evaluatie aangeduid. Het evaluatie-onderzoek is meer op receptieve kunstzinnige vormingsprogramma's gericht dan op actieve programma's en meer op binnenschoolse dan op buitenschoolse kunsteducatie. Er vallen zeer uiteenlopende soorten onderzoek onder. Een deel valt in het werkgebied van de algemene onderwijsverzorgingsstructuur, zoals de evaluatie door de Inspectie voor het Onderwijs van kwaliteit van de basisvorming (waaronder de kunstvakken), Cito-onderzoek naar examens in de kunstvakken in het voortgezet onderwijs en peilingsonderzoek van het Cito naar onderwijsniveau in het basisonderwijs (waaronder muziek en beeldende vorming)

en onderzoek naar gebruik en waardering van bepaalde leerplannen en leermiddelen van de SLO. Een andere groep evaluatieonderzoek heeft betrekking op de specifieke verzorgingsstructuur kunstzinnige vorming, zoals onderzoek naar de effecten van de inzet van kunstenaars in het onderwijs, naar de waardering en effecten van de steunfunctie kunstzinnige vorming en een reeks onderzoeken naar de resultaten van uiteenlopende projecten van het LOKV, zoals de premiereregeling basisonderwijs, de zogeheten cultuurtrajecten, professionalisering van de schoolmusical en de ondersteuningstrategie in het voortgezet onderwijs bij de vakgebieden drama, dans en audiovisuele vorming. Een andere reeks onderzoeken is gericht naar effecten van kunstzinnige vorming op cultuurdeelname. Ook zijn er meer losstaande evaluaties, bijvoorbeeld naar de leereffecten van een schooltelevisieserie, naar het muziekuitleen- en informatiecentrum, onderzoeken naar effecten van educatieve begeleiding bij tentoonstellingen en onderzoeken onder deelnemers van cursussen van muziekscholen en creativiteitscentra.

Het evaluatieonderzoek heeft verschillende functies en is gericht op uiteenlopende effectmaten. Een klein aantal evaluatieonderzoeken betreft het testen of toetsen van leerlingprestaties voor individuele zak-slaagbeslissingen. Veel vaker worden effecten bij leerlingen of deelnemers gebruikt als indicatie voor kwaliteit en effectiviteit van een onderwijsprogramma of project. Lang niet altijd gaat het om direct gemeten prestaties, maar vaak ook om meningen van leerkrachten of begeleiders over waargenomen veranderingen bij leerlingen of deelnemers. Een afzonderlijke categorie vormen de onderzoeken naar effecten buiten het gebied van de kunsten. Deze worden in paragraaf 4.3.1 besproken. Behalve effecten op het gebied van kennis en vaardigheden zijn vaak de meningen en waarderingen van betrokkenen gebruikt als evaluatiecriteria, zoals de mening en waardering van leerkrachten over de steunfunctie-instellingen kunstzinnige vorming of over een bepaald lesprogramma, de mening van cursisten over het aanbod van een centrum voor de kunsten of de waardering van bezoekers van de educatieve begeleiding van een tentoonstelling. Andersoortige indicaties op programma- of instellingsniveau zijn bijvoorbeeld of men de gewenste doelgroep wel bereikt (bijvoorbeeld bij de prijsvraag voor jongeren van de Kunstbende of voor de jongerenprojecten Kunst na School, maar ook het bereik van het aantal scholen in een verzorgingsgebied van een steunfunctie-instelling) of hoe groot de uitval van cursisten of deelnemers is. Soms gaat het om heel specifieke gewenste effecten, bijvoorbeeld of door een bepaald premiestelsel de afname van culturele voorstellingen in het basisonderwijs inderdaad wordt bevorderd en of lagere overheden deze kosten op den duur overnemen.

Opvattingen over evaluatieonderzoek

Evalueren betekent de waarde van iets bepalen. Evaluatie zoals bedoeld in het rapport *Kunstzinnige vorming in Nederland* komt erop neer dat wordt nagegaan in welke mate de

in meetbare leereffecten geoperationaliseerde doelstellingen van kunstzinnige vorming zijn bereikt. Het rapport laat zien dat de evaluatiemethodologie kan variëren van een experimentele of quasi-experimentele onderzoeksopzet tot 'een min of meer systematische bespreking van de ervaringen van participanten aan de activiteiten met betrekkelijk eenvoudige doelstellingenoperationalisaties' (p. 198). In de jaren na het verschijnen van het O3-rapport is veel over evaluatiemethodologie gepubliceerd, ook met betrekking tot evaluatie van onderwijs en vorming. Veel evaluatieonderzoekers vonden de klassieke 'productevaluatie' te beperkend. Ten eerste laten veel onderwijsdoelen zich niet op een valide manier kwantificeren. Ten tweede werd voor het bepalen van de kwaliteit van een onderwijsprogramma ook aandacht gevraagd voor 'procesvariabelen'. Dat zijn bijvoorbeeld de didactische kwaliteit van docenten en de inhoud, toepasbaarheid en gebruikswaarde van lesmateriaal voor docenten. Andere voorbeelden zijn de mate waarin bij het opstellen en uitvoeren van het onderwijsprogramma rekening is gehouden met de context, zoals de voorkennis van docenten en leerlingen, en de mogelijke tijdsinvestering. Verder bleek bij een klassieke productevaluatie een neutrale effectmeting vaak een illusie, omdat de verschillende betrokken partijen de resultaten verschillend interpreteren.

Deze overwegingen leidden tot meer kwalitatieve en procesgerichte evaluatiebenaderingen, waarbij ook de interpretaties van verschillende betrokkenen een plaats kregen. Men ging spreken van procesevaluatie, van tussentijdse op aanpassing gerichte 'formatieve' evaluatie, van 'goals free'-evaluatie, naturalistische evaluatie en realistische evaluatie.

Twee kwalitatieve benaderingen van evaluatieonderzoek zijn afkomstig van Amerikaanse onderzoekers die zich ook veelvuldig met kunstzinnige vorming bezighielden. Stake (1975) ontwikkelde de 'responsieve' evaluatie, waarbij het vooral ging om een precieze beschrijving van de situatie en van de interventie, en van de verschillende visies, verwachtingen en waarderingen van betrokkenen. Eisner (1979) ontwikkelde het 'educational connoisseurship', waarbij het model van kunstcritiek door een kunstcriticus werd toegepast op de evaluatie van onderwijs.

Educatieve experts schrijven educatieve kritieken over lesprogramma's en docenten. Deze zachte methodologie in het evaluatieonderzoek heeft in het Nederlandse onderwijsonderzoek ook altijd kritiek ondervonden en bijvoorbeeld Hofstee (1982) en De Groot (1986) hebben ervoor gepleit dat het klassieke experiment richtsnoer moet blijven voor evaluatieonderzoek. In het klassieke experiment wordt een vergelijking gemaakt tussen personen die volgens toeval worden ingedeeld bij een experimentele groep of een controlegroep. Swanborn (1999) laat zien dat dit in de praktijk lang niet altijd realiseerbaar is en dat in het onderwijs vaak moet worden volstaan met het vergelijken van al bestaande klassen en groepen leerlingen.

Evaluatiemethodologie

De onderzoeken vertegenwoordigen een breed scala van evaluatiemethodologieën.

Ongeveer 40 procent van de onderzoeken is kwantitatief van aard, 40 procent kwalitatief en 20 procent beide. Kwantitatief is hierbij ruim opgevat en omvat ook survey-achtige benaderingen met vragenlijsten. Vaak gaat het bij de evaluaties om zachte vormen van methodologie, zoals beschrijvingen van de uitvoering van een project, met de meningen en waardering van betrokkenen als belangrijke effectmaten. Een wel zeer terughoudende beschrijving van dergelijk onderzoek is bijvoorbeeld: 'Het resultaat is een geordende weerslag van waarnemingen, analyses, strevingen en bevindingen die het wisselende beeld vastere omtrekken kan geven.'

Slechts een klein aantal onderzoeken is (quasi-)experimenteel onderzoek waarbij effecten van onderwijs of een programma op de deelnemers zijn vergeleken met een controlegroep van niet-deelnemers. Kortom, een zeer kleine minderheid van de verrichte evaluaties is te kenschetsen als 'harde' (quasi-)experimentele productevaluatie. Het gaat daarbij in het bijzonder om evaluatieve experimenten op het gebied van de museumeducatie (Temme, 1983; Temme e.a., 1985; Haanstra, 1979) en om onderzoeken naar effecten van kunsteducatie op cultuurdeelname. Deze laatste onderzoeken zijn veelal grootschalige quasi-experimentele opzetten. Zo is de cultuurdeelname van Amsterdammers die in klas 6 van de lagere school of later in groep 8 van de basisschool kunstbijkuren of muziekluisterlessen hadden gevolgd, vergeleken met de cultuurdeelname van hen die deze lessen niet hadden gehad (Ranshuysen & Ganzeboom, 1993). Ook is de cultuurdeelname op latere leeftijd vergeleken van leerlingen die een eindexamenprogramma in een beeldend vak of muziek hadden gevolgd met leerlingen zonder kunstvak in het eindexamenpakket (Nagel e.a., 1996). Effecten op cultuurdeelname op korte termijn zijn nagegaan in een experiment met het gratis verstrekken van een CJP-pas (Ganzeboom & Nagel, 1999) en onderzoek naar de invoering van het nieuwe vak CKV1 in havo en vwo (Ganzeboom e.a., 2001). In laatstgenoemd onderzoek worden leerlingen die CKV1 krijgen, vergeleken met leerlingen die het vak (nog) niet hebben. De CKV-leerlingen blijken weliswaar cultureel actiever, maar deze uitkomst is niet veelzeggend omdat leerlingen in het kader van dit vak verplicht een aantal culturele activiteiten bezoeken. Informatiever is dat CKV-leerlingen meer kiezen voor serieuze en complexe vormen van cultuur. Wat betreft hun populaire cultuurdeelname is er geen verschil met de leerlingen die geen CKV-onderwijs hebben. In hun houding tegenover cultuur zijn de CKV-leerlingen nog evenmin te onderscheiden van de niet-CKV-ers. In het algemeen tonen al deze onderzoeken wel bescheiden effecten van kunsteducatie op cultuurdeelname aan, maar blijken culturele socialisatie in het gezin en opleidingsniveau

belangrijker factoren te zijn.

4.3.1 Transfer

Het onderzoeksprogramma

Ook de 'transferproblematiek' wordt in *Kunstzinnige vorming in Nederland* genoemd als te onderzoeken evaluatieproblematiek op korte termijn. Transfer betekent dat kennis en vaardigheden die zijn opgedaan op een bepaald terrein of in een vakgebied, toegepast kunnen worden in een andere situatie. Als de nieuwe situatie veel overeenkomst vertoont met de oorspronkelijke spreekt men van nabije transfer, maar wanneer het geleerde in een heel andere context en op een ander terrein moet worden toegepast, spreekt men van verre transfer. Deze verre transfer is hier het onderwerp, want het O3-rapport laat zien dat kunstzinnige vorming niet slechts ontwikkeling van kunstzinnige eigenschappen van de mens beoogt, maar ook wordt geacht bij te dragen aan niet-specifieke kunstzinnige eigenschappen. Het rapport gaat vooral in op de veelgehoorde veronderstelling dat kunstzinnige vorming de creativiteit bevordert en ontwikkelt. Bedoeld werd dan niet alleen de creativiteit op kunstzinnig gebied maar ook creativiteit of 'divergent denken' in andere vakgebieden. Het rapport waarschuwt dat het effect van kunstzinnige vorming op algemene creatieve vermogens in het algemeen eerder een hypothese voor onderzoek betreft dan een bestaand feit. Het rapport constateert ook dat vaak het gebrek aan waardering over de leereffecten in de kunsten zelf voor kunstpedagogen aanleiding is om bijzondere buiten de kunsten gelegen functies aan kunstzinnige vorming toe te schrijven.

Het verrichte onderzoek

In de periode 1975-2002 zijn circa dertig onderzoeken gewijd aan de meting van transfer van kunstzinnige vorming. De helft hiervan is theoretisch van aard of betreft inventarisaties van meningen over mogelijke transfereffecten van kunstzinnige vorming. Slechts veertien onderzoeken omvatten daadwerkelijk empirisch effectonderzoek. Het gaat om effecten als zelfinzicht, verbaal geheugen en probleemoplossing. Een paar studies gaan over instrumentele effecten van kunstzinnige vorming in het speciaal onderwijs, zoals effecten op het sociaal-communicatief functioneren van dove kinderen en op de sociaal-emotionele ontwikkeling van LOM-kinderen.

Samenvatting van onderzoek naar instrumentele effecten

De vraag naar het nut van de kunstzinnige vorming - de legitimering - heeft ook na de jaren zeventig vaak de beleidsvragen en -discussies beheerst. In verband hiermee gaf het ministe-

rie van WVC halverwege de jaren tachtig opdracht tot het maken van een samenvattend overzicht van onderzoeken naar leereffecten van kunstzinnige vorming (Haanstra & Van Oijen, 1985). Doel was om uit te zoeken van welke gewenste effecten was aangetoond dat kunstzinnige vorming ze kan bewerkstelligen. Daarbij werd onderscheid gemaakt tussen kunstintrinsieke effecten (kennis en vaardigheden op kunstzinnig gebied) en effecten op buiten de kunsten gelegen gebieden. Deze instrumentele effecten werden verdeeld in effecten op cognitie (intelligentiefactoren, probleemoplossingsgedrag/creativiteit, geheugenfunctie, concentratievermogen), senso-motorische capaciteiten, persoonlijkheidskenmerken (zoals zelfbeeld, rigiditeit, emotioneel welbevinden), sociale vaardigheden en ten slotte de invloed op leerprestaties in andere vakgebieden, bijvoorbeeld wiskunde of taalvaardigheid. De driehonderd onderzoeken die voor de samenvattende analyse zijn verzameld, betroffen vrijwel geen Nederlandse studies, maar grotendeels Engelstalig onderzoek. De algemene conclusie was dat instrumentele effecten (dus transfer naar andere domeinen) niet overtuigend waren aangetoond.

Veel onderzoeksresultaten waren echter tegenstrijdig en door de gebruikte, kwalitatieve manier van samenvatten van onderzoeken kunnen ook moeilijk eenduidige eindconclusies worden getrokken. Dat is beter mogelijk met behulp van de zogeheten meta-analyse, een verzameling methoden voor het statistisch analyseren en samenvatten van de uitkomsten van kwantitatieve empirische onderzoeken met een bepaalde vraagstelling. Kort samengevat komt het erop neer dat de uitkomsten van de verzamelde onderzoeken worden uitgedrukt in met elkaar vergelijkbare effectgroottes en dat nagegaan wordt of de gemiddelde effectgrootte statistisch significant is (o.a. Cooper & Hedges, 1999).

In zijn dissertatie heeft Haanstra (1994) op basis van een meta-analyse het effect van beeldende vorming op visueel ruimtelijk inzicht nagegaan. Gemiddeld genomen tonen de onderzoeken een dergelijk effect niet aan. Alleen bij jonge kinderen (4-6 jaar) werden bescheiden effecten gevonden. Het ging dan vaak om lessen waarin meer kunstzinnige activiteiten werden gecombineerd met sterk gestructureerde waarnemingsoefeningen. Het verzamelde onderzoek was voornamelijk afkomstig uit de Verenigde Staten. Een van de stellingen bij het proefschrift luidt: 'Gezien de omvang van empirisch onderzoek naar kunstzinnige vorming in Nederland, zal het tot ver in de 21e eeuw duren voor er op dit gebied zinvolle meta-analyses kunnen worden uitgevoerd.'

Onderwijs

In het eerdergenoemde onderzoek naar effecten van examenprogramma's muziek en beeldende vakken op cultuurdeelname is op grond van de culturele reproductietheorie (Bourdieu

& Passeron, 1979) ook gekeken naar effecten van kunsteducatie op de sociaal-economische loopbaan, in het bijzonder vervolgoopleidingen en kansen op de arbeids- en huwelijksmarkt. Er konden bij de examenleerlingen op dit vlak noch positieve noch negatieve effecten van het volgen van een kunstvak worden aangetoond.

In de jaren negentig zijn enkele evaluatieonderzoeken gedaan naar de effecten van de experimenten met de Verlengde Schooldag. In deze experimenten krijgen kinderen na schooltijd activiteiten aangeboden die liggen op het gebied van kunstzinnige vorming, maar ook op het gebied van sport en spel, natuur en milieu, en techniek. Uitgangspunt is dat kinderen van laagopgeleide en/of allochtone ouders van huis uit weinig met deze activiteiten in aanraking komen, terwijl ze wel van belang zijn voor schoolsucces. Het doel is om via het bevorderen van deelname aan deze activiteiten de schoolprestaties te verbeteren. Quasi-experimenteel onderzoek naar het experiment in Amsterdam liet geen effecten zien op rekenen, lezen en sociaal-emotionele ontwikkeling. Leerkrachten vonden wel dat de onderlinge relaties van deelnemende leerlingen en hun houding ten opzichte van de school waren verbeterd (Huizenga & Van der Wolf, 1996).

Onderzoek naar experimenten in de andere grote steden was niet quasi-experimenteel van aard en richtte zich niet op de reken- en taalprestaties, maar op zogenoemde 'intermediaire' doelen als zelfvertrouwen en exploratief gedrag. Volgens de betrokken leerkrachten waren deze door de Verlengde Schooldag-activiteiten toegenomen (Erp, Koopman & Voncken, 1997). Onder de transferproblematiek valt ook de mogelijke bijdrage van kunstvakken aan algemene, vakoverstijgende vaardigheden. Deze zijn net als de vakgebonden kerndoelen omschreven voor zowel basisonderwijs als voortgezet onderwijs. Bij het voortgezet onderwijs gaat het onder meer om probleemoplosvaardigheden, omgaan met informatie, sociale en communicatieve vaardigheden en onderzoeksvaardigheden. Een SLO-publicatie (Friebel, 1995) bevat beschouwingen en analyses over algemene vaardigheden in de beeldende vakken en muziek in het voortgezet onderwijs, maar ook een onderzoek waarbij door middel van groepsinterviews met docenten muziek en beeldende vakken is nagegaan in welke mate ze de algemene vaardigheden realiseerbaar achten in hun vak. In de evaluatie basisvorming door de Inspectie voor het Onderwijs is door middel van lesobservaties nagegaan in welke mate algemene vaardigheidsdoelen aan de orde komen. Empirisch onderzoek naar effecten van kunstvakken op deze algemene vaardigheden ontbreekt. Er is overigens wel een toets ontwikkeld voor het meten van algemene vaardigheden in de basisvorming (Meijer & Elshout Mohr, 1998).

Instrumentele effecten en het onderzoek ernaar zijn vaak tijdgebonden: een onderzoek naar effecten op 'bewustwording en communicatie' stamt uit 1980 en een onderzoek naar het gebruik van theater voor de preventie van HIV stamt uit 1995. De bijdrage van kunst-

educatie aan waardering en begrip tussen verschillende culturen is actueel geworden door het veranderde multi-etnische karakter van de Nederlandse samenleving. Onderzoek in het primair onderwijs (De Groot & Van Hoorn, 2001) laat zien dat de meerderheid van de leerkrachten de stellige indruk heeft dat de onderlinge waardering en het begrip toenemen door leerlingen kennis te laten maken met multicultureel aanbod. Onderzoek naar mogelijke veranderingen in houding en gedrag van leerlingen ontbreekt. Verwant hiermee is dat in recente beleidsstukken het bevorderen van sociale cohesie als mogelijk effect van kunsteducatie naar voren wordt gebracht. Ook dit gewenste effect is niet empirisch onderzocht.

Meta-analyses van onderzoek in de Verenigde Staten

Al met al is de omvang van Nederlands onderzoek naar de transfer van kunstzinnige vorming zeer beperkt en verspreid over zeer uiteenlopende instrumentele effecten. Net als in Nederland zijn ook in de Verenigde Staten de kunstvakken vaak gelegitimeerd vanwege effecten op buiten de kunst gelegen gebieden, vooral omdat ze zouden bijdragen aan hogere schoolprestaties en aan de verbetering van cognitieve vaardigheden. Winner & Hetland (2000) hebben Engelstalige onderzoeken op dit gebied verzameld en onderworpen aan meta-analyses. Van enkele duizenden verzamelde publicaties bleken uiteindelijk slechts 188 daadwerkelijk onderzoek naar effecten van kunsteducatie op cognitieve vermogens te bevatten. Op basis van deze onderzoeken zijn tien soorten effecten onderscheiden en drie daarvan worden door Winner en Hetland op basis van hun analyse als 'bewezen' beschouwd. Het betreft de effecten op ruimtelijk inzicht door zowel instrumentale muzieklessen als door het luisteren naar bepaalde muziek (het zogenoemde Mozart-effect) en de effecten van drama op diverse verbale vermogens (zoals tekstbegrip, mondeling taalgebruik, schrijven en lezen). De effecten van muziek op ruimtelijk inzicht liggen minder voor de hand dan de effecten van drama op verbale vaardigheden. Volgens bepaalde neurologische theorieën worden door muzikale activiteiten en het oplossen van ruimtelijke problemen dezelfde of dicht bij elkaar gelegen gebieden in de hersenen geactiveerd. Volgens andere theorieën worden mensen geactiveerd door muziek die ze aangenaam vinden en leidt dit tot betere cognitieve prestaties.

Van de tien door Winner en Hetland onderscheiden effecten zijn er zeven niet (of nog niet) overtuigend aangetoond. Het gaat om de effecten van kunstvakken op algemene schoolprestaties en op creatief denken, van instrumentale muzieklessen op wiskunde en op lezen, van beeldende vakken op lezen en van dans op lezen en op visueel-ruimtelijke vermogens. Soms is wel sprake van een samenhang, maar niet van een causaal verband. Zo bestaat in de Verenigde Staten wel een duidelijke relatie tussen het aantal jaren dat men in het voortgezet onderwijs kunstvakken heeft gevolgd (leerlingen kunnen al dan niet kiezen voor een kunst-

vak) en de uiteindelijke schoolprestaties. Dit gegeven is vaak aangevoerd als bewijs dat de kunstvakken bijdragen aan de schoolprestaties. Het blijkt echter dat die samenhang nog veel sterker is naarmate leerlingen in het voortgezet onderwijs meer wiskunde of langer een vreemde taal hebben gehad. De verklaring is dat de 'betere', gemotiveerdere leerlingen er blijkbaar voor kiezen om bepaalde vakken langer en diepgaander te bestuderen. Een bijkomende verklaring is dat om tot de Amerikaanse topuniversiteiten te worden toegelaten goede eindcijfers voor de kernvakken niet meer voldoende zijn. De universiteiten kijken ook naar andere kennis en vaardigheden en het helpt als je je hebt verdiept in een kunstvak. Kortom, in de Verenigde Staten kiezen de betere en gemotiveerdere leerlingen vaker kunstvakken, maar dat betekent niet dat ze door kunst ook beter zijn geworden in andere vakken.

Blijkens onderzoek is in Groot-Brittannië (Harland e.a., 2000) en in Nederland (Nagel e.a., 1996) het verband tussen het volgen van kunstvakken en schoolprestaties overigens afwezig.

4.3.2 Evaluatie-instrumenten

Het onderzoeksprogramma

Het rapport van de commissie O3 beveelt aan dat ten behoeve van de evaluatie van kunstzinnige vorming, instrumenten ontwikkeld behoren te worden voor onder meer houdingen, gedragsobservaties, cognitieve prestaties en productbeoordelingen. Instrumenten moeten bij voorkeur aansluiten bij theorievorming over kunstzinnige vorming. Alvorens nieuwe instrumenten te ontwikkelen is analyse van bestaande instrumenten noodzakelijk. Gedacht werd daarbij aan geschiktheids- en prestatietests voor beeldende vormgeving en muziek en appreciatietests voor kunstzinnige vormgeving. Hoewel ze niet nader worden aangeduid, gaat het waarschijnlijk om instrumenten als de Seashore-test voor muzikaal talent, waarbij toonhoogten, lengte van tonen, timbre en ritme moeten worden beoordeeld en de Horn Art Aptitude Inventory die de artistieke productie op tekengebied beoordeelt (o.a. De Zeeuw, 1971). Voorbeelden van tests om esthetisch beoordelingsvermogen te meten, waren onder andere de Meier Art Judgment Test en de Graves Design Judgment Test. Deze tests meten de mate waarin iemand universeel geachte principes van esthetische ordening, zoals proportionering, evenwicht en eenheid onderkent bij de keuze tussen verscheidene afbeeldingen. Een belangrijk twistpunt is welk extern criterium (welke standaard) men moet hanteren bij tests die voorkeuren of oordelen meten. De kritiek is dat de gehanteerde criteria erg normatief zijn: ze meten of iemands oordeel met een cultureel bepaalde smaakstandaard overeenkomt. Deze tests werden ook in de jaren zeventig al vaak als achterhaald of niet-relevant beschouwd. Ze zijn weinig tot niet toegepast in Nederlands onderzoek naar

effecten van kunstzinnige vorming en evenmin is aan actualisering van dit soort standaardtests gewerkt.

Het verrichte onderzoek

Van de verzamelde onderzoeken is verder slechts een tiental gewijd aan de ontwikkeling van nieuwe evaluatie-instrumenten. Het gaat om instrumenten om prestaties en producten van leerlingen te meten, zelfrapportages van leerlingen en instrumenten voor publieksonderzoek.

Cito-onderzoek

'De evaluatieproblematiek stelt zich op dit moment zeer uitdrukkelijk bij het eindexamenexperiment,' schrijft de werkgroep O3. Zorgvuldig moest worden onderzocht in hoeverre de beoordelingsprocedures juist zijn en in hoeverre ze bruikbare indicaties opleveren voor beoordelings- en andere situaties in het onderwijs. In de loop der tijd is door het Cito onderzoek gedaan naar de eindexamens muziek (onder andere Doevendans, 1998) en beeldende vakken (onder andere Schönau, 1987 en 1996). Zo is uitgebreid onderzoek gedaan naar vergroting van de betrouwbaarheid van de beoordeling van beeldende producten door docenten in verband met het centraal praktisch examen in het vwo. Ook is betrouwbaarheids- en valideringsonderzoek gedaan naar de beoordeling van verschillende tekenopdrachten in het kader van de periodieke peiling beeldende vorming (Hermans e.a., 2001). De onderzoekers geven daarbij aan dat er nauwelijks inzicht is in, laat staan overeenstemming bestaat over de dimensies waarop het beeldende werk van leerlingen van twaalf jaar beoordeeld zou moeten worden. Standaarden ontbreken geheel. Bij de periodieke peiling muziek blijkt het op basis van de kerndoelen beter mogelijk tot dergelijke standaarden te komen. In deze peiling is getoetst op het domein muziek maken (echo klappen; voorzinnazin klappen; echo zingen; liedbegeleiding) en het domein muziek beluisteren (klankeigenschappen; melodie, vorm en functie; instrumenten; omgeving, landen en culturen; vastleggen van muziek).

De door het Cito opgedane kennis is gebruikt voor verdere ontwikkeling van eindexamens in het voortgezet onderwijs (onder andere voor vmbo en basisvorming) en ook voor een experimenteel uitwisselingsproject over eindexamens met Hongarije (Schönau, Karpati & Verhelst, 1996). De kennis wordt echter niet, zoals het rapport van O3 veronderstelde, op een systematische manier toegepast bij de reguliere beoordeling van kunsteducatie in het onderwijs door docenten. Vermeldenswaard is ten slotte dat verschillende Amerikaanse onderzoekers de eindexamens in de kunstvakken in Nederland ten voorbeeld hebben gesteld en dat een Amerikaans dissertatieonderzoek is gewijd aan het eindexamenprogramma en het eindexamen in de beeldende vakken in het vwo (Beattie, 1990).

Esthetische waardering

Bij onderzoek naar esthetische oordelen in verband met vragen over de esthetische ontwikkeling en effecten van educatie wordt vaak gebruikgemaakt van verbale of schriftelijke reacties op kunstwerken, die vervolgens worden gescoord en geanalyseerd met behulp van een aantal inhoudelijke categorieën (o.a. Deutman, 1988; Van Meel, 1998). In enkele onderzoeken zijn esthetische oordelen gemeten met stijldiscriminatietests (in: Van Meel, 1988). Bij zulke tests moet uit een aantal afbeeldingen van kunstwerken gekozen worden voor werken die stijlverwantschap vertonen of waarin vergelijkbare composities zijn gebruikt. Soms ook gaat het om het kunnen herkennen van werken van dezelfde kunstenaar. Voor het meten van de esthetische waardering is ook gebruikgemaakt van de semantische differentiaal (Osgood, Suci & Tannenbaum, 1971). Dit instrument bestaat uit een aantal schalen met tegengestelde adjectieven en het is oorspronkelijk ontwikkeld voor het meten van de gevoelsbetekenis van begrippen. Later is het gebruik uitgebreid naar de beoordeling van personen, gebeurtenissen en ook voor de esthetische oordelen over objecten of voorstellingen.

Learner report

Bij onderzoek naar doelstellingen is al aandacht besteed aan de ontwikkeling van het learner report. Leerlingen wordt gevraagd volgens een bepaald stramen eigen leerervaringen te rapporteren, die later inhoudelijk worden geanalyseerd. Verder zijn meer voorgestructureerde vormen van dergelijke leerlingverslagen ontwikkeld. In het dissertatieonderzoek van Van der Kamp was het learner report gericht op leerervaringen in de beeldende vakken en muziek. Later is het ook toegepast voor drama (Oostwoud Wijdenes, 1982; Coppens, 2000), voor leerervaringen in creativiteitscentra, in musea en buiten de kunsteducatie ook in het moedertaalonderwijs, milieuonderwijs, scheikundepractica en een introductieweek voor studenten. In een samenvattend artikel over de gebruiksmogelijkheden van het learner report komt Van Kesteren (1989) tot de conclusie dat het instrument geschikt is voor het opsporen van doelstellingen en als een van de instrumenten voor het evalueren van onderwijs, 'bijvoorbeeld als men leerervaringen op het gebied van zelfkennis wil opsporen en in het kader van formatieve evaluatie' (p. 26). Voor het evalueren van afvraagbare (meetbare) kennis en demonstreerbare vaardigheden moeten daarnaast objectievere instrumenten gebruikt worden.

Hardopdenkprotocollen

Vanuit de cognitieve leerpsychologie werd in Nederland in de loop van de jaren zeventig onderzoek gedaan naar manieren waarop leerlingen leertaken oplossen. Dat gebeurde

onder meer bij technisch onderwijs, bij moedertaalonderwijs en bij het leren oplossen van juridische vraagstukken. Een manier om inzicht in denkprocessen te krijgen was om leerlingen en studenten tijdens het oplossen van problemen hardop te laten denken. De weergaven hiervan, de 'hardopdenkprotocollen' konden vervolgens worden geanalyseerd. Daarbij wordt vaak onderscheid gemaakt tussen gebruik van inhoudelijke kennis van het probleem en de besturing van de taakuitvoering (procedurele kennis). Doel kan zijn te komen tot beschrijvende modellen van denkprocessen, maar ook om prescriptieve modellen te ontwikkelen die in het onderwijs kunnen worden gebruikt voor verbetering van het probleem oplossen in een bepaald vakgebied.

In het *Doelstellingen Onderzoek Expressievakken* (Van der Kamp, 1980) werd getracht beschrijvende modellen te ontwikkelen voor een improvisatieopdracht muziek, enkele opdrachten uit de productieve beeldende vorming en een kunstbeschouwelijke opdracht. Op het gebied van het beeldende onderwijs is de hardopdenkmethode het meest uitgebreid uitgewerkt in het evaluatieonderzoek naar gewenste veranderingen in het ontwerpproces van leerlingen door middel van een experimenteel curriculum (Teyken, 1988). De toepassing van deze onderzoeksmethode is in de kunsteducatie echter beperkt gebleven.

Instrumenten voor publieksonderzoek

Van een geheel andere orde zijn instrumenten die zijn ontwikkeld voor publieksonderzoek bij culturele instellingen (musea, theaters en andere podia) en publieksonderzoek door centra voor de kunsten (creativiteitscentra en muziekscholen of combinaties hiervan). Onder meer op basis van publieksonderzoek bij musea werd geconstateerd dat de wisselende kwaliteit en de gebrekkige vergelijkbaarheid van de onderzoeken een belemmering vormden voor de cumulatie van kennis over publiek. In opdracht van het ministerie van WVC hebben Ranshuysen en Ganzeboom (1994) een handleiding publieksonderzoek ontwikkeld, die in 1999 door Ranshuysen is geactualiseerd. De handleiding geeft behalve een standaardvragenlijst verschillende mogelijke onderzoeksopzetten van zowel kwantitatieve als kwalitatieve aard. Voor musea is ook een standaardvragenlijst ontwikkeld die het publiek per computer moet invullen. In dit zogeheten Museum Informatie Systeem (Muis) kunnen enkele vragen over educatieve begeleiding worden opgenomen (De Graaf, 1995). In opdracht van de werkgeversorganisatie van de centra voor de kunsten (VKV) heeft het onderzoeksbureau Research voor Beleid (1996) twee instrumenten (plus een computerprogramma voor gegevensverwerking) ontwikkeld voor publieksonderzoek door de centra voor de kunsten: het Leerlingenpeil en het Regiopeil. Het Regiopeil richt zich op de potentiële belangstelling voor het aanbod van het centrum, het Leerlingenpeil is een evaluatie-instrument voor cursisten die het aanbod hebben gevolgd. Het instrument wordt wel door

centra toegepast, hetzij in de oorspronkelijke of in gewijzigde vorm, maar er is geen sprake van systematisch en herhaald gebruik door een meerderheid van de centra. Het aanleggen van een databank van deze gegevens is gewenst om overstijgende conclusies mogelijk te maken over de meningen en achtergrondgegevens van deelnemers aan de instellingen voor kunsteducatie.

4.4 Deelnemers

Het onderzoeksprogramma

Het onderzoek onder leerlingen/deelnemers zou zich volgens *Kunstzinnige vorming in Nederland* moeten bezighouden met de vraag naar de belangstelling van verschillende groepen mensen voor kunstzinnige vorming binnen de verschillende kunstdisciplines. Aansluitend kan de vraag beantwoord worden of aan deze vraag voldaan wordt, zowel in kwantitatieve als kwalitatieve zin. Ook naar eventuele externe belemmerende factoren als de organisatie van de (kunst)instellingen, de financiële eisen, de samenstelling van deelnemersgroepen zou onderzoek moeten worden gedaan.

Wat betreft de verschillen tussen groepen leerlingen/deelnemers komen vooral de vragen op welke sociaal-culturele achtergronden deelname aan kunsteducatie bevorderen of belemmeren en of er verschillen zijn tussen mensen die vrijwillig (in het buitenschoolse circuit) of verplicht (binnenschools) aan kunsteducatie deelnemen. Ook zal onderzocht moeten worden of er bij de kunstvakken minder verschillen bestaan tussen de verschillende sociaal-culturele bevolkingsgroepen dan bij de overige vakken wat betreft de vaardigheden. Is het mogelijk dat bij bepaalde mensen de communicatie (tevens) verloopt via audiovisuele, beeldende, dramatische en muzikale middelen in aanvulling op en/of ter compensatie van de taal? Het onderzoek naar leerlingen/deelnemers kan volgens het O3-rapport bestaan uit het houden van gesloten of open interviews waarmee kan worden achterhaald welke belangstelling er bij de verschillende sociale groepen bestaat voor kunsteducatie en in welke mate zij een voorkeur hebben voor een of meer vormen van kunsteducatie. De opgemerkte onderzoeksproblemen dienen onderzocht te worden door op kleinere of grotere schaal gegevens te verzamelen van (oud-)deelnemers en leerlingen met behulp van gesprekken, discussies, open en gesloten interviews, schriftelijke enquêtes enzovoort.

Op korte termijn zou de motivatieproblematiek van deelnemers/leerlingen onder de loep genomen moeten worden. 'Inzicht in de motivatie en de determinanten van het keuzegedrag van leerlingen en deelnemers kan leiden tot betere afstemming van activiteiten op hun wensen en mogelijkheden' (*Kunstzinnige vorming in Nederland*, p. 205). Er kunnen verschillende soorten motivaties onderscheiden worden: de motivatie tot het docentschap in een van

de kunstvakken, de motivatie van leerlingen om een van de kunstvakken in het examenpakket op te nemen, de motivatie van deelnemers aan activiteiten in verenigingsverband of van de centra voor de kunsten en ten slotte de motivatie van degenen die de kunsteducatie in een verplichte setting (school) ervaren.

Het verrichte onderzoek

Het percentage onderzoeken waarin leerlingen/deelnemers onderwerp van onderzoek zijn, is in de loop der jaren iets gestegen. In 191 publicaties (van de 477) wordt onderzoek naar leerlingen/deelnemers beschreven. Vergeleken met de andere kunstdisciplines wordt in beeldende vorming en dans relatief veel onderzoek gedaan naar leerlingen/deelnemers. Het meeste onderzoek naar leerlingen/deelnemers behandelt zowel de actieve als de receptieve kunsteducatie, maar relatief is er meer aandacht voor de actieve kunsteducatie. Een groot aandeel van het onderzoek naar leerlingen/deelnemers gaat over de buitenschoolse kunsteducatie. Vooral in de sociologische onderzoeken wordt veel aandacht besteed aan leerlingen/deelnemers. Het meeste onderzoek naar leerlingen/deelnemers wordt in opdracht van de rijksoverheid gedaan. Ook de gemeenten, het LOKV en de eerstelijns-/kunstinstellingen doen relatief veel onderzoek naar leerlingen/deelnemers. Door onderzoek zijn gegevens over leerlingen/deelnemers vrij volledig in kaart gebracht. De determinanten van deelname aan kunsteducatie en de achtergrondkenmerken van de leerlingen/deelnemers zijn veelvuldig beschreven in de verschillende onderzoeken.

Motivatieproblematiek

De motivatie van leerlingen/deelnemers is op verschillende manieren in beeld gebracht. Er worden door het O3-rapport verschillen verwacht tussen deelnemers aan de verplichte vormen van kunsteducatie (de kunsteducatie op school) en de deelnemers aan vrijwillige vormen van kunsteducatie (cursussen in de buitenschoolse kunsteducatie). De Waal (1989) ondervraagt in uitgebreide open interviews achttien jongeren over hun houding ten opzichte van kunst en cultuur en naar hun beleving van de binnenschoolse kunsteducatie. Jongeren gaan niet spontaan naar de gevestigde kunstinstellingen. De Waal vraagt zich in het eerste hoofdstuk af of jongeren de kunst in dergelijke instellingen al kunnen waarderen. Ze merkt op dat de jongeren van verschillende opleidingsniveaus in de leeftijd van het voortgezet onderwijs erg verschillen in hun mening over en bezoek aan gevestigde kunstinstellingen. De vwo-leerlingen gaan met hun ouders (moeder) naar het theater en merken op over leerlingen van het lbo: '... die zie je over het algemeen niet in een museum lopen. Daar zijn ze meestal niet zo blij mee.' (De Waal, 1989, p. 16.)

Uit een enquête van de Inspectie van het Onderwijs (1999) onder circa 8000 leerlingen

van de basisvorming blijkt dat de kunstvakken in de ogen van de leerlingen tot de leukste vakken behoren. En de kunstvakken worden door de leerlingen ook aangemerkt als de vakken waar je het minste huiswerk voor krijgt. Echter zowel muziek als de beeldende vakken worden door leerlingen (maar ook door hun ouders!) tevens tot de minst belangrijke van alle vakken van de basisvorming gerekend.

Van der Kamp (1980), Heuberger (1988), KPC (1994) en Nagel e.a. (1996) deden onderzoek naar de keuze van een kunstvak voor het eindexamen. Leerlingen die kiezen voor een kunstvak in hun examenpakket zijn ook vóór die keuze al meer dan gemiddeld geïnteresseerd in cultuur. Het zijn vooral meisjes, leerlingen met cultureel actieve ouders of leerlingen die al deelgenomen hebben aan buitenschoolse vormen van kunsteducatie. Leerlingen kiezen een kunstzinnig vak als eindexamenvak omdat ze belangstelling hebben voor het vak zelf (en dan vooral de praktische invulling ervan). Als tweede belangrijk motief wordt de bruikbaarheid voor een vervolgopleiding of beroep genoemd (Van der Kamp, 1980).

De motieven om deel te nemen aan buitenschoolse kunsteducatie kunnen worden ingedeeld naar intrinsieke, instrumentele en conditionele. Intrinsieke motieven hebben betrekking op de inhoud van de activiteit zelf: men wil er meer over leren en er beter in worden. Evenals bij eerder onderzoek worden de intrinsieke motieven het meest van toepassing gevonden. Dat geldt voor alle deelnemersgroepen. Onder de noemer conditioneel vallen in het bijzonder de sociaal gerichte motieven, zoals ontmoeting, plezier en gezelligheid. Deze motieven komen na de intrinsieke op de tweede plaats. De extrinsieke motieven (deelname met betrekking tot persoonlijk of beroepsmatig functioneren) worden verhoudingsgewijs het minst van toepassing geacht.

Uit een onderzoek van Haanstra, Balzer en Van Oijen (1984) onder volwassen cursisten bleek dat bij hen intrinsieke motieven als interesse in kunstzinnige activiteiten en leren van technieken en vaardigheden voorop stonden, gevolgd door de behoefte aan sociale contacten en aan zinvolle tijdsbesteding. Het Nijmeegse onderzoek (Stevens, 1989) laat zien dat 86 procent van de oud-cursisten vanwege het plezier, 26 procent vanwege de gezelligheid en 6 procent als voorbereiding op een beroep deelneemt aan een cursus. In een onderzoek bij de centra van Deventer en Enschede (Kooyman & Verhagen, 1990) is afzonderlijk gevraagd naar verwachtingen en naar motieven. Bij de verwachtingen blijkt dat het leren van vaardigheden en technieken veruit het belangrijkste is. Het leren toepassen in de eigen vaksituatie (extrinsiek motief) is het minst belangrijk. De verwachtingen/motieven: 'meer weten over onderwerp' (intrinsiek motief), 'werken aan mijn persoonlijke ontplooiing' (extrinsiek motief) en 'een boeiende inspirerende gebeurtenis' (conditioneel motief) nemen wat betreft belang een middenpositie in.

Verhulst, Völker en Driessen (1995) stellen dat 'een typisch sociologische verklaring'

(p. 107) voor het volgen van een cursus, namelijk de uitspraak 'daardoor leer ik mensen kennen', niet opgaat, omdat 79 procent van de Amersfoortse cursisten dit niet van toepassing vindt. Men kan tegenwerpen dat het hier slechts om een, vrij extreem, geformuleerde uitspraak gaat en dat formuleringen als 'vanwege de gezelligheid' of 'ontmoeten van mensen met dezelfde interesse' wellicht meer steun zouden hebben gekregen.

Raaymakers (1989) verrichtte in vijf creativiteitscentra een etnografische studie onder veertig deelnemers aan cursussen op theatervakgebied. Zij komt tot een typologie waarin zij onderscheid maakt tussen vier soorten cursisten die verschillen wat betreft motieven, verwachtingen en wensen. De soorten worden omschreven als: de 'oudere vrouw', de 'ambitieuze', de 'gebruikers' en de 'onderzoekers'. De oudere vrouw wil zich uitleven, zich bevrijden uit een keurslijf, zich ontplooiën. Contacten met gelijkgestemden zijn belangrijk (ontplooiingsmotieven en sociale motieven). De ambitieuze deelnemer (bijvoorbeeld jonge mensen die naar de toneelschool willen) wenst een strengere selectie van deelnemers (geen beginnelingen, geen hobbysfeer) en verwacht een technische, vakmatige benadering. De gebruikers komen bijvoorbeeld om beter stemgebruik te leren en dit te kunnen toepassen in beroepssituaties, bijvoorbeeld het onderwijs. De onderzoekers gebruiken de cursus in een zoektocht naar de eigen identiteit (zelfonderzoek), of zoeken naar de eigen mogelijkheden en voorkeuren (vakoriëntatie).

Jansma e.a. (1997) keken naar leerlinguitval en de motivatie van leerlingen aan de muziekschool. Waarom besluiten sommige leerlingen om door te gaan met lessen op de muziekschool, terwijl andere leerlingen er na een tijdje de brui aan geven? Uit dit onderzoek bleek dat de stimulans vanuit de thuissituatie een belangrijke rol speelt. Leerlingen uit een muzikaal actief ouderlijk milieu besluiten vaker om door te gaan met lessen op de muziekschool, dan leerlingen die thuis minder gestimuleerd worden.

Haanstra (1999) onderzocht in Dordrecht de verschillen in aanbod en afname in de buitenschoolse kunsteducatie. Uitgaand van de uitspraken van de cursisten muziek en beeldende vorming zelf zijn de mate van 'passendheid' van het aanbod (qua smaak en stijl, niveau en docent) en het individuele aspect (individueel les, individuele wensen honoreren) de belangrijkste keuzeoverwegingen om deel te nemen aan buitenschoolse kunsteducatie. Bij muziek is het individuele aspect nog belangrijker dan bij de lessen beeldende kunst. De geld- en de tijdskosten nemen qua belang een middenpositie in. Geldkosten zijn voor de laagste inkomensgroep belangrijker dan voor de hogere inkomens. Het kunnen verzetten van lessen en het op elk moment van het jaar kunnen beginnen is voor cursisten van privé-docenten en particuliere instellingen een belangrijke overweging bij de keuze. Afstand en bereikbaarheid en de goede naam van de instelling zijn vooral voor de oudere cursisten belangrijk. Een grote keuze aan activiteiten en mogelijkheden voor ensemble, optredens, tentoonstellin-

gen en dergelijke spelen bij cursisten van de door de gemeente gesubsidieerde instellingen een belangrijkere rol dan bij de andere deelnemers. De verschillen zijn echter niet significant. Slechte ervaringen bij een andere instelling of docent worden niet vaak als reden genoemd.

Samenstelling van het publiek

Over achtergronden van amateurs die cursussen volgen en/of lid zijn van een vereniging is gerapporteerd in *De kunstzinnige burger* (Van Beek & Knulst, 1991). Vrouwen zijn oververtegenwoordigd onder zowel de cursisten als de verenigingsleden, jongeren zijn wel oververtegenwoordigd onder de deelnemers aan cursussen en lessen, maar niet onder de verenigingsleden. Uit onderzoek bij amateur-beeldende kunstenaars aangesloten bij Federatie van Amateur Beeldende Kunstenaars kwam het gebrek aan jonge leden als probleem naar voren: twee derde van de leden is tussen de 30 en 65 jaar oud (Kooyman, 1989). Ook andere onderzoeken melden dat amateurverenigingen nogal eens klagen over vergrijzing en moeilijkheden om jongeren te werven (Hintzen, 1990; Verhulst, Völker & Driessen, 1995). Toch wijzen de gemiddelde cijfers van verenigingsleden niet op een zeer scheve verdeling naar leeftijd.

Het onderzoek van Van Beek en Knulst (1991) toonde aan dat het publiek dat zelf actief bezig is met kunst en cultuur, vaker culturele instellingen bezoekt dan mensen die geen actieve cultuurbeoefenaars zijn. Zeven jaar later herhalen De Haan en Knulst (1998) het onderzoek naar de kunstzinnige burger. De veelzeggende titel van dit onderzoek luidt *De kunstzinnige burger wordt ouder*. Het aantal cursisten (bij verenigingen, creativiteitscentra, muziekscholen) is toegenomen, terwijl het aantal mensen dat actief met kunstzinnige activiteiten bezig is, constant gebleven is. Blijkbaar is de behoefte aan scholing onder dit publiek toegenomen. Vrouwen en ouderen zijn vaker actieve kunstbeoefenaars en ook nemen ze vaker deel aan cursussen.

Het opleidingsniveau is een goede voorspeller voor de latere cultuurdeelname of de vrijwillige deelname aan kunsteducatie. Zo blijkt uit landelijk representatief onderzoek (van onder meer SCP, CBS) steeds weer dat het publiek van de gevestigde kunstinstellingen veel hoger opgeleid is dan het landelijk gemiddelde. Landelijk heeft ongeveer 20 procent van de volwassen bevolking een hbo- of universitair opleidingsniveau. Stevens (1989) vond in Nijmegen dat 51 procent van de deelnemers aan vrijwillige kunsteducatie hbo- of universitair onderwijs had gevolgd (variërend van 47 procent bij de muziekschool en de beeldende cursussen tot 68 procent bij theater/drama). Onderzoeken naar afzonderlijke centra voor de kunsten laten steeds weer een oververtegenwoordiging van hoger opgeleiden zien. Uit een onderzoek van Haanstra, Balzer en Van Oijen (1984) bleek het percentage van

deelnemers met hoger onderwijs in het creativiteitscentrum in Tilburg 65 en in het centrum in Den Bosch 40 te zijn. Kooyman en Verhagen (1991) komen voor centra in Enschede en Deventer op bijna 60 procent deelnemers met hoger onderwijs.

Beroepsmatig werkzamen komen niet vaak uit het bedrijfsleven en vaak uit de sectoren onderwijs, welzijn, gezondheidszorg en kunst. Verhulst, Völker en Driessen (1995) deden onderzoek onder amateur-kunstenaars in Amersfoort. Van de respondenten volgde bijna driekwart cursussen, in hoofdzaak bij de muziekschool en het creativiteitscentrum. Van de totale groep amateurs heeft 34 procent een hbo- of universitaire opleiding. Vooral de technische beroepsopleidingen zijn vergeleken met de landelijke cijfers sterk ondervertegenwoordigd. Ook de cijfers van het onderzoek in Dordrecht (Haanstra, 1999) laten deze oververtegenwoordiging zien. Dit soort cijfers hebben de legitimering van gemeentelijke subsidies deels bemoeilijkt en noopt de centra om via een ander aanbod andere groepen te trekken of zich directer met activiteiten voor het (basis)onderwijs bezig te houden. In het onderwijs worden in principe immers alle bevolkingsgroepen bereikt.

De inkomensverdeling van de amateurs van 16 jaar en ouder die cursussen volgen is een afspiegeling van de Nederlandse bevolking. Als men verenigingsleden vergelijkt met eenzelfde opleiding, gezinssituatie en woonplaats, dan zijn er meer leden afkomstig uit lagere dan uit middelbare of hogere inkomensgroepen. Hogere opleidingen zijn bij cursisten enigszins oververtegenwoordigd, maar dat geldt niet voor leden van amateurverenigingen. In *Kunstzinnige vorming in Nederland* werd nog geen melding gemaakt van de multiculturele samenleving. Inmiddels is de deelname van allochtonen aan kunsteducatie een (onderzoeks)probleem dat niet meer weg te denken is. Toch zijn er nog weinig grootschalige, representatieve onderzoeken naar de deelname van allochtonen geweest. Van Wel e.a. (1994) deden onderzoek naar de cultuurdeelname van allochtone jongeren. Wat betreft de deelname aan cultuur in de 'gevestigde' instellingen (muziekschool, centra voor de kunsten), lopen de allochtone jongeren achter bij hun autochtone leeftijdsgenoten. Allochtone jongeren nemen echter wel degelijk deel aan (cursussen in) kunst en cultuur in het zogenoemde 'informele' circuit (buurthuizen en dergelijke). In de instrumentontwikkeling voor het onderzoek naar deelname, achtergronden en motieven wordt aandacht geschonken aan het in kaart brengen van dit informele circuit (Ranshuysen, 1999). In het volgonderzoek naar CKV1 (*Momentopname 2000*) door Ganzeboom e.a. (2001) is eveneens gevraagd naar de etnische afkomst van de leerlingen. Uit dit onderzoek blijkt dat allochtone leerlingen een positievere houding hebben over kunst en cultuur. Er zijn echter geen verschillen in deelname aan culturele activiteiten tussen allochtonen en autochtonen, zowel wat betreft populaire als serieuze culturele activiteiten. Wel lijken allochtone leerlingen iets meer boeken te lezen. Bij deze conclusies is rekening gehouden met het opleidingsniveau van de leerlingen en de

cultuurdeelname van hun ouders.

Verschillen tussen mannen en vrouwen wat betreft cultuurdeelname, maar wellicht nog meer wat betreft de kunsteducatie zijn aan de orde geweest. *Kunstzinnige vorming in Nederland* rapporteert dat er onderzoek gewenst is naar sekseverschillen tussen de verschillende werkvelden; waarom nemen aan sommige werkvelden (dans) vooral vrouwen deel, terwijl andere werkvelden (harmonie, fanfare) vooral mannen trekken? Wat betreft de binnenschoolse kunsteducatie is er een aantal onderzoeken geweest waarin de verschillen tussen mannen en vrouwen aan de orde kwamen. In *Kunstzinnige vorming: alleen voor meisjes?* laten Haanstra en Van der Kamp (1977) zien dat meisjes vaker kiezen voor een kunstvak in hun examenpakket. Ook uit de *Momentopname 2000* bleken aanzienlijke verschillen tussen jongens en meisjes. Meisjes klagen beduidend minder over het vak CKV1 en ook zijn ze cultureel actiever dan jongens. Wat betreft de buitenschoolse kunsteducatie is er niet zo zeer onderzoek gedaan naar de verschillen tussen mannen en vrouwen in de verschillende werkvelden. *De kunstzinnige burger* (Van Beek, 1991) concludeert wel dat vrouwen vaker cultureel actief zijn op het gebied van de kunstzinnige vorming.

De relatie tussen kunstzinnige vorming en sociaal-cultureel werk

Volgens het O3-rapport moet onderzocht worden of de activiteiten op kunstzinnig gebied stimulerend werken voor de deelname aan sociaal-cultureel werk of omgekeerd. In verschillende gemeenten is later gepleit voor samenwerking tussen centra voor de kunsten en het sociaal-cultureel werk. Gehoopt wordt dat hierdoor een deel van de deelnemers aan kunstzinnige cursussen van het sociaal-cultureel werk doorstroomt naar de centra. Voor zover bekend is hier geen gericht onderzoek naar gedaan in de afgelopen 25 jaar. Onderzoek in Dordrecht naar cursisten van centra voor de kunsten, van het sociaal-cultureel werk en van particuliere docenten duidt erop dat het grotendeels om gescheiden circuits gaat (Haanstra, 1999).

4.5 Kader

Het onderzoeksprogramma

Op het terrein van de kadervorming signaleert het rapport *Kunstzinnige vorming in Nederland* verschillende soorten problemen in het binnenschoolse en in het buitenschoolse werkveld. Een overkoepelend probleem is het potentieel aan kader, dat in de diverse werkvelden en kunstdisciplines zeer wisselend aanwezig is. Zo wordt geconstateerd dat er in het voortgezet onderwijs onvoldoende docenten zijn voor de verschillende expressievakken. De beeldende vakken hebben hier het minst mee te kampen, het grootste tekort doet zich voor bij het vak muziek. Ook in het basisonderwijs zijn onvoldoende docenten aanwezig die zijn bijgeschoold in de kunsteducatie. In de buitenschoolse kunsteducatie is er een tekort aan kader dat gekwalificeerd is voor het geven van algemene muzikale vorming en aan leiding voor manifestale groepen (zoals koren, harmonieën, fanfares enzovoort). In het (sociaal-) cultureel werk is onvoldoende (sociaal-)pedagogisch kader aanwezig, dat is bijgeschoold in de kunstzinnige vorming. Er zijn enkele positieve ontwikkelingen in het stelsel van de her-, bij- en nascholing (voor het kader voor de beeldende vorming in het onderwijs en voor het vrijwillige kader in het jeugd-, club- en buurthuiswerk), maar op andere terreinen moeten de ontwikkelingen - volgens de auteurs van *Kunstzinnige vorming in Nederland* - nog een grote vlucht krijgen.

Wat betreft de buitenschoolse kunsteducatie raadt het O3-rapport daarom aan om onder meer onderzoek te doen naar de opleiding en bijscholing voor het kader in het sociaal-cultureel werk. De effecten van de bijscholingscursussen voor het vrijwillig kader in deze sector moeten in kaart gebracht worden. Het grote discussiepunt is of er een voorkeur is voor pedagogen/andragogen met een bijscholing in kunsteducatie of voor kunstpedagogen, of dat beide disciplines in het kader vertegenwoordigd moeten zijn. Onderzoek naar deze kwestie zal gericht moeten zijn op de mate van deskundigheid van het kader, de vakdidactiek en pedagogische vaardigheden die door de instellingen en deelnemers vereist worden. Gegevens hierover kunnen verzameld worden met behulp van open gesprekken, discussies, schriftelijke en mondelinge interviews. Naar aanleiding van een systematische analyse van de doelstellingen van culturele activiteiten of instellingen kunnen consequenties geformuleerd worden over de noodzakelijke vaardigheden betreffende het kader. Het aanbod van her-, bij- en nascholingen, de gebruikte methoden en de effecten van deze opleidingen bij oudleerlingen (die reeds werkzaam zijn in de praktijk) moeten geanalyseerd worden, teneinde de opleidingsmogelijkheden te verbeteren.

Wat betreft de deskundigheid van het kader in de binnenschoolse kunsteducatie moet onderzocht worden welke basiskennis (zowel vaktechnisch als vakmethodisch) een docent nodig

heeft om in het (basis)onderwijs kunsteducatie aan de leerlingen te kunnen onderwijzen. Volgens de auteurs van het O3-rapport is het kader onvoldoende op de hoogte van nieuwe ontwikkelingen op het gebied van methodiek en didactiek. Bovendien zal gekeken moeten worden naar de aansluiting tussen de praktijk en de opleiding.

Het verrichte onderzoek

Het aandeel van het onderzoek naar docenten/kader is in de loop der jaren afgenomen, maar dit soort onderzoek lijkt de laatste jaren weer iets meer aandacht te krijgen. In 153 onderzoeken is het kader/docentenkorps onderwerp van onderzoek. Dit zijn niet alleen onderzoeken naar de her-, bij- en nascholing van docenten, maar ook onderzoeken die de motivatieproblematiek van docenten aan de orde stellen of de vraag naar het gedrag en het effect van de docent. Absoluut en relatief is het meeste onderzoek naar docenten en kader toegepast van aard. Er is relatief veel onderzoek gedaan naar docenten/kader in muziek en CKV. Het betreft grotendeels onderzoek naar zowel actieve als receptieve kunsteducatie. Er is meer onderzoek gedaan naar het kader/docentencorps in het werkveld van de binnenschoolse kunsteducatie dan in het werkveld van de buitenschoolse kunsteducatie. Het meeste onderzoek naar docenten/kader is kwalitatief van aard en vindt plaats in de pedagogiek/onderwijskunde. Er wordt relatief veel onderzoek gedaan naar de verzorgingsstructuur van het onderwijs en de branche-/docentenvereniging. In absolute aantallen wordt het meeste onderzoek naar kader/docenten gefinancierd door de rijksoverheid.

Door de ontwikkelingen in de kunsten en op het gebied van de (vak)didactiek zal de bijscholing van het kader altijd een onderwerp van onderzoek blijven. Juist deze onderwerpen komen weinig aan bod in het verrichte onderzoek naar docenten/kader. Ook onderzoek naar de effecten van docenten en docentstijlen op de leeruitkomsten van de leerling (een problematiek die door het O3-rapport geheel niet behandeld wordt) krijgt nog weinig aandacht in de kunsteducatie.

In het kader van de visitaties van de kunstvakopleidingen zijn het afgelopen decennium ook de docentenopleidingen in de kunsten (beeldende kunst, dans, drama en muziek) gevisiteerd. De visitatierapporten worden in onze analyse niet als sociaal-wetenschappelijk onderzoek beschouwd en zijn daarom buiten beschouwing gelaten.

Startkwalificaties en beroepsprofielen

Voor het opstellen van een plan voor de herstructurering van het kunstvakonderwijs werd in 1997 in opdracht van het ministerie van OCenW de Projectorganisatie Kunstvakonderwijs in het leven geroepen. De Projectorganisatie werd onder meer gevraagd een voorstel te maken voor een kwalificatiestelsel kunstvakonderwijs, dat bestaat uit beroepsprofielen en

startkwalificaties en hierop gebaseerde opleidingsprofielen. Behalve voor de kunstenaar-beroepen werden ook beroepsprofielen en startkwalificaties opgesteld voor de docenten in de kunstvakken muziek, beeldende kunst en vormgeving, dans, theater/drama en audiovisueel (Deering, 1999). Deze startkwalificaties moesten aansluiten bij de al bestaande startbekwaamheden leraar primair onderwijs en leraar secundair onderwijs. Het werkgebied van de docenten omvat daarnaast het beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie en de buitenschoolse educatie en amateurkunst. De startbekwaamheden hebben betrekking op de volgende taakgebieden: vakinhoud en vakdidactiek; algemene onderwijskunde en pedagogiek; school, team en organisatie; relatie onderwijs en buitenwereld/maatschappij; vernieuwingsgerichtheid/doorgroeicompententie. Het bezit van voldoende artistieke kwalificaties in de betreffende kunstdiscipline werd bovendien essentieel geacht voor het docentschap. De startbekwaamheden werden vastgesteld na een uitgebreide raadpleging van vertegenwoordigers van kunstvakopleidingen en van het beroepsveld. Er is echter geen wetenschappelijk onderzoek verricht ten behoeve van het opstellen van de startkwalificaties of beroepsprofielen. De startkwalificaties speelden een rol als inhoudelijk kader bij de visitaties van het kunstvakonderwijs die in 2001 en 2002 hebben plaatsgevonden. Overigens spreekt men nu liever in termen van competenties dan van startkwalificaties.

Docentenopleidingen kunstvakonderwijs en arbeidsmarkt

Er bestaat een aanzienlijke onderzoekstraditie naar de arbeidsmarkt van afgestudeerden in het kunstvakonderwijs, waarvan ook de docentenopleidingen beeldende vakken, muziek, dans en theater deel uit maken. Midden jaren tachtig waren de slechte arbeidsmarktpositie van kunstenaars en in verband daarmee de plannen voor een aanzienlijke reductie van de omvang van het kunstonderwijs mede aanleiding tot arbeidsmarktonderzoeken. Van den Berg (1985) inventariseerde de samenhang tussen de muziekvakopleiding en de beroepspraktijk van deze afgestudeerden. Olink (1986) onderzocht waar afgestudeerde drama-docenten terechtkomen. Haanstra, Koppen en Oostwoud Wijdenes (1987) onderzochten op basis van bestaande cijfers en een survey-onderzoek de samenhang tussen de opleiding en de beroepspraktijk in de sector van de beeldende kunsten. Jonker, Oostwoud Wijdenes en Haanstra (1988) deden datzelfde voor de samenhang tussen de opleiding en de beroepspraktijk in de theatersector. Vanaf begin jaren negentig werd de arbeidsmarktpositie van afgestudeerden in het hbo onderzocht met behulp van de zogeheten hbo-monitor. Gezien het specifieke karakter van de arbeidsmarkt voor kunstenaars werd dit instrument ontoereikend gevonden. Zowel de aansluiting op de beroepspraktijk als de arbeidsmarktsituatie van afgestudeerden aan kunstvakopleidingen (inclusief docentenopleidingen) komen daarom sinds 1995 systematisch aan de orde in de speciale Kunstenmonitor van het

Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA). Hierbij worden oud-studenten ongeveer anderhalf jaar na hun afstuderen ondervraagd over hun arbeidspositie, inkomen, maar ook over hun mening over verschillende aspecten van de beroepsopleiding. In het algemeen blijken veel studenten van docentenopleidingen later behalve in het onderwijs en de centra voor de kunsten ook ten dele als uitvoerend kunstenaar aan de slag te gaan. Anderzijds gaan veel oud-studenten die tot uitvoerend kunstenaar zijn opgeleid ook parttime les geven, hetzij in de particuliere sector hetzij na bijscholing bij centra voor de kunsten. Ook deze bijscholingen zijn onderzocht (o.a. Goemaat, 1981). Een arbeidsmarktonderzoek over beroepsmogelijkheden in de podiumkunsten voor mbo-opgeleiden (QRA, Boonzajer Flaes e.a., 2001) ziet vooral kansen op werkgelegenheid als docent of begeleider op het gebied van theater, muziek en dans. Het gaat dan niet om reguliere docentschappen in het onderwijs, want de bevoegdheden daarvoor zijn voorbehouden aan hbo-opgeleiden. Wel zou er behoefte zijn aan docenten op mbo-niveau in het sociaal-cultureel werk (buurthuis en jongerenwerk) en in de centra voor de kunsten (de voormalige creativiteitscentra en muziekscholen). De behoefte is vooral gericht op docenten die kunnen werken met jongeren en zelf kennis en vaardigheden hebben op het gebied van jongerencultuur.

Docenten in het voortgezet onderwijs

In verschillende onderzoeken naar kunsteducatie in het voortgezet onderwijs zijn ook kenmerken van docenten geïnventariseerd. Bijvoorbeeld in het onderzoek naar beeldende vakken in het lager beroepsonderwijs (Aanholt & Willems, 1993) en in het onderzoek naar de invoering en effecten van het vak CKV1 is gevraagd naar bevoegdheden, bijscholing en dienstverbanden. De Vereniging Leraren Handvaardigheid/Handenarbeid heeft een inventariserend onderzoek gedaan onder de eigen leden (Kuipers, 1984). Er is gevraagd naar bevoegdheden, lesuren, klassengrootte, accommodatie, veiligheid, tevredenheid over de opleiding en behoefte aan bijscholing.

Pabo's

Naar de situatie van het vak muziek op de pabo is onder andere onderzoek gedaan door Holman (1977) en de Commissie Muzikale Vorming (1991). Er werd geconstateerd dat er een forse achteruitgang is in het aantal uren dat toekomstige basisschooldocenten aan muziekonderwijs krijgen. Deze tendens, gecombineerd met een grote verscheidenheid aan opvattingen over de inhoud van het vak en kwalitatief onvoldoende begeleiding bij stages, heeft ernstige gevolgen voor de voorbereiding op de beroepspraktijk van beginnende leerkrachten. Door het opzetten van een project pabo-muziekonderwijs, is getracht de

geschetste situatie te verbeteren. De commissie muzikale vorming meent echter dat deze maatregelen op de korte termijn onvoldoende zullen zijn om het tij te keren. Naar de situatie van de overige kunstvakken op de docentenopleidingen is geen onderzoek gedaan.

Kunstenaars als docent

Versillende onderzoeken met betrekking tot 'kader' gaan over de mogelijkheden en de problemen van het inzetten van kunstenaars in het onderwijs. Het project Kunstenaars op school (Rijnbeek, 1978) van de Nederlandse Stichting voor Kunstzinnige Vorming had als hoofdvraag wat de bijdrage van de kunstenaar aan het onderwijs kan zijn. Er werden twee taakopvattingen van de kunstenaar op school onderscheiden. In de eerste opvatting vertoont de kunstenaar zijn kunsten. Het laten zien van zijn kunst - als product - is het eigenlijke streven. In de tweede opvatting wil de kunstenaar optreden als pedagoog. Hij of zij treedt op als begeleider en inspirator van de leerlingen en soms ook van de leerkracht. Het project ontwikkelde en evalueerde activiteiten die uitgingen van de tweede opvatting. Een kleine twintig jaar later ging het LOKV bij kunsteducatieprojecten met kunstenaars in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs van een heel andere opvatting uit. De projecten bestonden uit het bezoek aan een voorstelling, concert of tentoonstelling en een educatieve activiteit door de betrokken kunstenaar(s). De kunstenaar werd expliciet niet als docent ingezet, maar als maker. Uit evaluatieonderzoek (Haanstra & Van Hoorn, 1998) bleek de inzet van kunstenaars bij deelnemende leerlingen tot een hogere waardering van de voorstellingen te leiden. Uit de interviews met de kunstenaars bleek verder dat er bij hen onduidelijkheid bestond over hun rol als begeleider, als die geen docerende mag zijn. Wanneer kunstenaars worden ingeschakeld om een rol te spelen in het onderwijs, brengt dat haast onvermijdelijk een roep om scholing met zich mee (Van Hoorn & Oostwoud Wijdenes, 1996). Konings (2001) onderzocht de inzet van beeldend kunstenaars in het voortgezet onderwijs. Het initiatief ging uit van het Centrum Beeldende Kunst Rotterdam. Kunstenaars wilden in de eerste plaats kunstzinnige vaardigheden overbrengen. Kunstbeschouwing bleek moeilijk in hun lessen te integreren en kunstenaars waren verbaasd dat het zoveel moeite kostte om sommige leerlingen op gang te krijgen. Twaalf van de achtien deelnemende kunstenaars gaven aan behoefte aan bijscholing te hebben. Ranshuysen (2001) evalueerde het pilotproject Kunstenaars in de Klas. Met dit project wil het ministerie van OCenW in een laboratoriumsituatie testen hoe kunstenaars die gebruikmaken van de Wet Inkomensvoorziening Kunstenaars (WIK) via een scholings- en stagetraject een bevoegdheid voor het basisonderwijs kunnen behalen, om een kwalitatieve impuls te geven aan dit onderwijs. Uit de tussentijdse evaluatie blijken er nog veel organisatorische en afstemmingsproblemen en onduidelijkheid te bestaan over bevoegdheden en rechtsposities.

Zowel scholen als kunstenaars achten het realiseren van onderwijskundige doelen minder belangrijk dan de specifieke stimulansen die een kunstenaar kan geven. Ook hier stelt de onderzoeker twee verschillende educatieve rollen van kunstenaars tegenover elkaar: die van vakdocent versus 'kunstanimator'. 'Een stringente scholing van de kunstenaar kan het "ongepolijste" kunstenaarschap aantasten, terwijl evaluaties van vergelijkbare projecten elders dit juist als belangrijkste meerwaarde naar voren brengen' (Ranshuysen, 2001, p. 24).

In de creativiteitscentra wordt veelal lesgegeven door kunstenaar-docenten, dat wil zeggen kunstenaars die naast hun kunstpraktijk parttime cursussen geven. In een (eerder genoemd) vergelijkend onderzoek van twee creativiteitscentra (Haanstra, 1984) bleek een duidelijk verschil in de weging van kwalificaties bij de aanname van docenten. In het 'kunstgerichte' centrum stonden bij een vacaturevervulling de artistieke kwaliteiten van de docenten voorop, maar in het centrum dat zich vooral op specifieke doelgroepen richtte, kregen de didactische kwaliteiten meer gewicht dan de kwaliteiten als kunstenaar.

Sociaal-cultureel werk

Vooraf begin jaren tachtig zijn voor het terrein van de kunstzinnige vorming enkele onderzoeken uitgevoerd naar opleidingsmogelijkheden van (deels vrijwillig) kader in het sociaal-cultureel werk. Kadervorming in jeugd-, club- en buurthuiswerk werd onderzocht door Tarenskeen en Post (1981), mogelijkheden voor een beroepsprofiel van medewerkers sociaal-cultureel werk werd onderzocht door Ruiten (1983), en Piebenga (1985) evalueerde vrouwenkadercursussen.

In de tweede helft van de jaren negentig zijn in het kader van de herstructurering van de opleidingen Culturele en Maatschappelijke Vorming (CMV) verkenningen en onderzoeken uitgevoerd naar de verschillende domeinen die deze opleidingen bestrijken. Behalve recreatie, educatie en samenlevingsopbouw, betreft dat ook het domein van kunst en cultuur (o.a. Berkens & Henrichs, 2000). Deze domeinverkenningen moesten leiden tot een geactualiseerde visie op het beroep van CMV.

4.6 Organisatie

Het onderzoeksprogramma

Op het gebied van organisatie wordt door *Kunstzinnige vorming in Nederland* een aantal problemen gesignaleerd. Zo is onduidelijk welke plaats de kunstzinnige vorming nu precies inneemt in de grotere organisatiestructuren, zoals het onderwijs en het cultureel werk. Ook wil men meer duidelijkheid over de structuur van organisaties die specifiek gericht zijn op de kunstzinnige vorming, dan wel op de professionele kunst (zoals de plaats van een

educatieve afdeling in het totaal van een museum, de plaats van creativiteitscentra en muziekscholen naast bijvoorbeeld de sportclub en scouting). Ook doen zich problemen voor bij de accommodatie, de groepsgrootte en groepssamenstelling. In deze paragraaf wordt het onderzoek naar de bestaande relaties tussen de verschillende instellingen en de organisatie van deze samenwerking expliciet besproken. In de volgende paragraaf zal apart aandacht besteed worden aan de dienstverlening van de kunsteducatie en de situatie van de steunfunctie-instellingen.

Het geheel van dikwijls ongeordende relaties tussen organisaties met geheel of gedeeltelijk overlappende activiteiten moet volgens het O3-rapport onderzocht worden. Het onderzoek zal gericht moeten zijn op de vorming van een optimale structuur, zowel gerekend naar regionale en culturele spreiding als naar de gewenste outillage, accommodatie en financiering. Er wordt aanbevolen om systematisch met experimentele organisatievormen te gaan werken. Deze experimentele organisatievormen moeten wetenschappelijk worden begeleid en geëvalueerd, zodat de onderzoeksresultaten gebruikt kunnen worden voor conclusies in gelijksoortige situaties.

Gewenst is een inventarisatie van relaties tussen uiteenlopende activiteiten op plaatselijk of regionaal niveau. Op grond hiervan kunnen adviezen worden uitgebracht over de manier waarop dit gehele spectrum aan activiteiten als eenheid aan het verzorgingsgebied kan worden gepresenteerd.

Op microniveau moet gekeken worden naar de specifieke organisatorische moeilijkheden waarmee de kunstzinnige vorming, die zich vaak in een omvattend kader bevindt, geconfronteerd wordt. De kunstzinnige vorming komt niet altijd voldoende tot haar recht door de geboden organisatorische mogelijkheden.

Bovenstaande problematiek kan met behulp van organisatieonderzoek in kaart gebracht en geanalyseerd worden. Hierbij kan onder meer gedacht worden aan analyses van de formele en informele structuur tussen en in organisaties, gedragsobservaties, beeldvormingsonderzoek en opvattingen van deelnemers over het feitelijk functioneren van de organisatorische structuur.

Het verrichte onderzoek

De problematiek rond organisatie wordt in 128 onderzoeken behandeld. Een deel van deze onderzoeken behandelt expliciet de dienstverlening in de kunsteducatie en zal daarom in de volgende paragraaf besproken worden. De belangstelling voor de organisatie van het kunsteducatieveld is in de loop der jaren geleidelijk groter geworden. Verreweg het meeste onderzoek op dit gebied is toegepast van aard. Veel onderzoek naar organisatie is niet in één bepaalde kunstdiscipline verricht, maar behandelt verschillende kunstdisciplines of valt

in 'kunst algemeen'. Een groot deel van de latere onderzoeken naar organisatie gaat over het vak CKV. Door de invoering van dit vak kreeg de samenwerking tussen scholen en culturele instellingen een belangrijke impuls. Het is dan ook niet verrassend dat het meeste onderzoek over organisatie zowel het werkveld onderwijs als de buitenschoolse kunsteducatie omvat. Het onderzoek naar organisatie is in de meeste gevallen niet in een bepaalde wetenschapsdiscipline in te delen. Verhoudingsgewijs vinden er op dit gebied meer onderzoeken plaats in de disciplines bedrijfskunde/bestuurskunde/economie. Het merendeel van dit onderzoek is kwalitatief van aard. Van al het onderzoek dat provincies en gemeenten (laten) uitvoeren, behandelt ongeveer de helft de organisatiestructuur van de verschillende instellingen. Ongeveer 40 procent van het onderzoek in opdracht van de rijksoverheid en van Cultuurnetwerk Nederland en zijn voorlopers gaat over de organisatieproblematiek.

Inventarisatie van het aanbod en relaties tussen instellingen

Ongeveer 25 procent van alle onderzoeken naar organisatieproblematiek bestaat uit een inventarisatie van het aanbod en de bestaande relaties tussen de verschillende instellingen. Veel van dit onderzoek is een inventarisatie op gemeentelijk of regionaal niveau. Eind jaren zeventig deden Koopman e.a. (1977) onderzoek naar de kunstzinnige vorming in Gelderland. Kort (1980) beschreef het gemeentelijk beleid van Amsterdam voor wat betreft de kunsteducatie en amateuristische kunstbeoefening. Kliphuis en Vroman (1980) beschreven in een aanvullende studie de stand van zaken in de kunsteducatie en amateuristische kunstbeoefening in Amsterdam. Van Lankvelt e.a. (1996) deden een inventariserend onderzoek naar de cultuureducatie in Limburg.

Naar museumeducatie en de organisatie in dit werkveld zijn verscheidene onderzoeken gedaan. Holman (1980) analyseerde een twintigtal interviews en kreeg op deze manier een beeld van de opvattingen over het educatieve werk van musea en de invloed daarvan op het museumbeleid. Datzelfde jaar onderzochten Daamen en Haanstra (1980) het educatieve werk van Nederlandse musea door de activiteiten en opvattingen van educatieve medewerkers in kaart te brengen. Ook werd de positie van de educatieve dienst in de gehele organisatie van het museum enkele malen onderzocht.

Samenwerking tussen organisaties

Naar de samenwerkingspraktijk tussen de verschillende instellingen en tussen scholen en instellingen is veel onderzoek gedaan. Dit heeft expliciet als oorzaak dat veel beleid gericht is op een verbetering van de samenwerkingspraktijk. Ook hier zien we dat veel onderzoek geconcentreerd is op lokaal of regionaal niveau. Van Pelt (1981) deed onderzoek naar de kunstzinnige vorming in het lager onderwijs in Deventer en ondervroeg docenten over hun

opinie met betrekking tot de samenwerking met culturele instellingen. Van der Hulst en Van Bork (2001) beschreven de samenhang en samenwerking in de kunsteducatie in Zuid-Holland. Maar ook landelijk zijn er onderzoeken gedaan naar diverse samenwerkingsverbanden. Meerman-Laan (1985) bekeek de samenhangende verzorgingsstructuur en perifere instituten van de kunstzinnige vorming. In deze studie werden samenwerkingsverbanden vergeleken tussen regio's met en zonder AKU-verbanden (zie over AKU ook p. 79). Om het onderwijs meer en beter gebruik te laten maken van deskundigheid en producten die aanwezig zijn bij de culturele instellingen, werden er tussen 1981 en 1984 proefprojecten georganiseerd, de SeCu-projecten (Samenwerking Secundair Onderwijs en Culturele Instellingen). De projecten zijn beschreven en geëvalueerd in regionale rapportages en landelijke rapportages per kunstdiscipline over schoolwerkplanontwikkeling en het begrip culturele vorming (o.a. Nierop & Rijdes, 1985). Haanstra e.a. (1988) onderzochten de samenwerking tussen het voortgezet onderwijs en culturele instellingen met behulp van case studies. Bureau R&H (1997) voerde een actieonderzoek uit naar good practises van samenwerking tussen scholen en instellingen.

In het kader van de invoering van CKV is inventariserend onderzoek gedaan naar het aanbod van de culturele instellingen speciaal gericht op CKV-leerlingen (o.a. Ganzeboom, 2000; Van der Zant, 2001) Hieruit bleek dat er op dat moment (nog) geen specifiek aanbod was voor CKV-leerlingen, maar dat veel instellingen hier wel mee bezig waren. Instellingen als poppodia en bioscopen gaven aan geen specifiek aanbod te ontwikkelen, aangezien CKV-leerlingen deze instellingen uit zichzelf wel zouden bezoeken. Wel werd door enkele van deze instellingen aandacht besteed aan activiteiten als rondleidingen 'backstage' of een kijkje achter de schermen.

Samenwerking tussen kunsteducatie en amateurkunst

Hintzen (1990) laat zien dat er samenwerking bestaat tussen muziekscholen en amateurmuziek door middel van de HaFaBra-opleidingen en koorscholing. Samenwerking met individuele amateurs komt minder vaak voor. Muziekscholen variëren sterk in de mate waarin ze actief zijn op het gebied van de amateurkunst. Het blijkt dat de samenwerking met de amateurmuziek sterk afhangt van de individuele inzet van docenten aan de muziekschool. Verhulst, Völker en Driessen (1995) onderzochten de mate waarin instellingen voor kunsteducatie zich richten op de amateurverenigingen. Uit een landelijke enquête bleek dat 58 procent van de instellingen een of meer samenwerkingsverbanden heeft met amateurverenigingen en dat er sprake is van een toename. De samenwerkingsprojecten bestaan uit het ter beschikking stellen van oefenruimten, workshops, samenwerking in de

programmering en gezamenlijke optredens van cursisten en verenigingsleden. De meeste samenwerking vindt plaats in de kunstdiscipline muziek. Voor het gehele veld gaat het globaal om één tot drie samenwerkingsprojecten per jaar. Uit onderzoek bij Amersfoortse amateurs blijkt een minder prominente rol voor de kunsteducatieve instellingen te zijn weggelegd. Minder dan een derde van de amateurs volgt een kunsteducatieve cursus. Ook spelen volgens de amateurs kunsteducatiedocenten een marginale rol in het verenigingsleven. Bij optredens van de amateurs spelen de kunsteducatieve instellingen geen prominente rol, volgens de amateurs zelf.

Privatisering en schaalgrootte van instellingen

In de jaren tachtig was in de buitenschoolse kunstzinnige vorming (overigens ook in andere sectoren) bezuiniging troef en kwamen er discussies op gang over de verzelfstandiging in deze sector. Van der Meijden (1983) deed een exploratief onderzoek naar de verzelfstandigingseffecten van kunstzinnige vormingsprojecten in het basisonderwijs. Ook Colnot (1986) onderzocht de mogelijke privatisering van de sector kunstzinnige vorming. Een andere manier om bezuinigingen door te voeren was het oprekken van de schaalgrootte van de diverse instellingen. Van den Berg (1987) deed onderzoek naar de mogelijkheden voor schaalvergroting en voor een eigen beleidsontwikkeling voor de instellingen. Hij predikte daarbij het 'Big is Beautiful effect'.

4.7 Dienstverlening

Het onderzoeksprogramma

Kunstzinnige vorming in Nederland onderscheidt op het terrein van de dienstverlening de functies her-, na- en bijscholing, advies en begeleiding door plaatselijke en regionale instellingen en centra (hetgeen later met tweedelijnswerk of steunfunctie werd aangeduid) en door landelijke instellingen (het derdelijnswerk), dienstverlening vanuit professionele kunstinstellingen en manifestaties, dienstverlening vanuit universiteiten en kunstvakonderwijs en dienstverlening door schooladviesdiensten (vooral gericht op basisonderwijs) en landelijke pedagogische centra (vooral gericht op voortgezet onderwijs). Inventariserend onderzoek en evaluatieonderzoek naar de verschillende overlappende vormen van dienstverlening zou moeten leiden tot een efficiënte taakafbakening en samenwerking of tot het samengaan van de verschillende instellingen. Ook beval *Kunstzinnige vorming in Nederland* aan om op systematische wijze te experimenteren met dienstverlening in de verschillende werkvelden en kunstdisciplines.

Het verrichte onderzoek

Een deel van het verzamelde onderzoek naar dienstverlening wordt besproken bij de cate-

gorie 'organisatie'. Onderzoek naar bijscholing wordt behandeld bij 'kadervorming'. In deze paragraaf wordt het onderzoek samengevat dat geheel of gedeeltelijk betrekking heeft op de dienstverlening van de plaatselijke en regionale steunfunctie kunstzinnige vorming en de dienstverlening van landelijke instellingen (met name het LOKV). Het gaat om een kleine negentig onderzoeken, dat wil zeggen circa 18 procent van de totale verzameling. Het is bijna zonder uitzondering toegepast onderzoek in opdracht van overheden (zowel landelijk als provinciaal en gemeentelijk) en van het LOKV zelf. Het onderzoek is meer kwalitatief dan kwantitatief van karakter. Bij de kwantitatieve onderzoeken gaat het vooral om inventarisaties van het aanbod of van behoefte aan aanbod op basis van schriftelijke vragenlijsten.

De steunfunctie kunstzinnige vorming

Zoals aangegeven in hoofdstuk 2 is vanaf het verschijnen van de nota *Verzorgingsstructuur kunstzinnige vorming* midden jaren zeventig op dit gebied veel gepubliceerd, maar ook geëxperimenteerd en gereorganiseerd. Voor de provincies deden zich bij de inrichting van de nieuwe beleidstaak 'steunfunctie kunstzinnige vorming' een aantal organisatorische en inhoudelijke vraagstukken voor, zoals de mate van centralisatie in de provincie, de keuze voor de gewenste bestuurlijke vorm en samenwerking, maar ook de keuzes voor werkvelden en taken. Moest de steunfunctie zich voornamelijk (blijven) richten op het basisonderwijs of zou men zich tevens richten op bepaalde doelgroepen in het sociaal-cultureel werk en het voortgezet onderwijs. In de zogeheten AKU-projecten (AKU staat voor Advies Verzorgingsstructuur Kunstzinnige Vorming) werden tussen 1980 en 1983 samenwerkingsmodellen voor een regionale verzorgingsstructuur uitgetoetst in zes regio's in Nederland. In de praktijk hebben de omvang en organisatie van de ondersteuning zich in de provincies en grote steden zeer verschillend ontwikkeld. Een algemene trend was wel dat men zich aanvankelijk vooral op het basisonderwijs richtte, maar dat in de loop der tijd het werkteerterrein is verbreed naar de basisvorming, en door de invoering van CKV1 ook naar de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. De ondersteuning van het sociaal-cultureel werk is beperkt gebleven.

De verzamelde onderzoeken volgen de geschetste ontwikkelingen. Eerst is op basis van de AKU-projecten onderzoek verricht naar ideale organisatiestructuur (Bakker, 1984). In verschillende provincies (onder andere Limburg en Overijssel) en in gemeenten zijn bij vooral het onderwijs, maar ook bij de amateuristische kunstbeoefening en het sociaal-cultureel werk onderzoeken uitgevoerd om inzicht te krijgen in de aard en behoefte aan ondersteuning bij de opzet en uitvoering van kunstzinnige vorming. Nadat de eerste beleidsbeslissingen waren gevallen zijn in de loop der jaren landelijke inventarisaties uitgevoerd om de verschillen tussen de provincies in kaart te brengen. Enkele onderzoeken hadden spe-

cifiek betrekking op de bemiddeling van receptieve kunstzinnige vorming (Coenen, 1985; De Wit, 1988). Een onderzoek uit 1990 (Oudshoorn) betreft een kwantitatieve inventarisatie van alle steunfunctietaken voor het basisonderwijs: de aard van de steunfuncties (begeleiding, ontwikkeling, bemiddeling), de formatieve capaciteit, het aantal ondersteunde basisscholen en de omvang van de subsidiegelden ten behoeve van receptieve kunstzinnige vorming (c.q. bemiddeling).

Ter onderbouwing van verdergaande herstructureringen in de verschillende provincies is nader onderzoek verricht naar aanbod en vraag, organisatie en waardering en effecten. In de provincies Gelderland (Haanstra, Van der Kamp & Oostwoud Wijdenes, 1992) en Utrecht (Van den Braak, 1992) zijn de aanbod- en vraagzijde van de steunfunctie in kaart gebracht en de organisatie, waardering en effecten. Beide provincies hadden verscheidene regionale steunpunten, en uit de onderzoeken blijkt dat ook in de provincies het bereik van scholen per regio verschilde. De beide onderzoeken gaven aan dat de klanten (de basisscholen) in het algemeen tevreden waren over wat de steunfunctie hun bood. Schoolleiders en leerkrachten geven in meerderheid aan dat het aanbod leidt tot veranderingen in de positie van de kunstzinnige vorming (onder andere met betrekking tot teamoverleg en tijdsbesteding) en in de lesaanpak. De onderzoeken geven echter geen uitsluitsel over het daadwerkelijk bereiken van effecten bij leerlingen in vergelijking met leerlingen van scholen die niet worden begeleid.

Eind jaren negentig werd onder invloed van de beleidsontwikkelingen opnieuw een serie onderzoeken naar de steunfunctie uitgevoerd. In het begin van het project Cultuur en School zijn inventarisatieonderzoeken uitgevoerd, onder andere naar het aanbod van de bemiddelende instellingen. Ook werd in enkele plaatsen de verzorgingsstructuur en in het bijzonder de bemiddelingsstructuur weer in kaart gebracht, in Groningen onder meer met behulp van een netwerkanalyse (Brouwer, 2001). In de loop der tijd bleek de door de decentralisatie ingevoerde scheiding tussen eerste en tweede lijn minder duidelijk te worden en in 1999 inventariseerde een onderzoek (De Groot & Van Hoorn, 1999) een omvangrijk aanbod aan ondersteuningsactiviteiten voor het onderwijs van de eerstelijnsinstellingen. Eind jaren negentig was er van verschillende kanten kritiek te horen op het functioneren van de steunfunctie, onder meer van professionele kunstinstellingen. Dit leidde tot onderzoek naar het functioneren van steunfunctie-instellingen, met als vragen: welk imago hebben de instellingen en hoe kan hun aanbod beter aansluiten bij de behoeften van onderwijs en van de kunstinstellingen? (Van der Zant, 1999). De herziening van de landelijke verzorgingsstructuur was wederom aanleiding tot onderzoek, met de nadruk op organisatorische aspecten en taakafbakening. Ten slotte is ook in het kader van onderzoek naar de invoering van het vak CKV1 de rol van de steunfunctie-instellingen bekeken. Na aanvankelijk aarzelingen zijn nu

veel steunfunctie-instellingen hierbij betrokken met een bemiddelingsaanbod.

Dienstverlening op het gebied van cultureel erfgoed

Het beleid van het ministerie van OCenW om het gebruik van cultureel erfgoed in het onderwijs te stimuleren, resulteerde in 1997 in de oprichting van het projectbureau Erfgoed Actueel. Dit bureau heeft na een landelijke inventarisatie van het aanbod, een reeks inventariserende onderzoeken in steden en regio's laten uitvoeren naar activiteiten en meningen in het onderwijs op het gebied van cultureel erfgoed (Grinsven e.a., 1999 e.v.). Daarnaast is onderzoek uitgevoerd naar de wenselijke infrastructuur voor het gebruik van cultureel erfgoed, waarbij een hoofdvraag was in welke mate men gebruik kon maken van of opgaan in de verzorgingsstructuur kunsteducatie of een zelfstandige infrastructuur zou bevorderen en versterken. Ook is op basis van groepsinterviews onderzoek gedaan naar behoeften en meningen van docenten naar en over het educatieve aanbod van erfgoedinstellingen en de bestaande en de wenselijke ondersteunende rol van onderwijsbegeleidingsdiensten bij erfgoededucatie.

Dienstverlening van professionele kunstinstellingen

Het educatieve werk van musea valt grotendeels onder wat men cultureel erfgoed zou kunnen noemen. Dit educatieve werk is in een aantal opeenvolgende onderzoeken in 1980, 1989 en 1996 geïnventariseerd. Het ging daarbij om omvang en plaats van het educatieve werk, opvattingen en doelen en actieve en passieve begeleidingsactiviteiten en de relatie tot public relations en marketing.

Ook zijn er onderzoeken verricht naar bijvoorbeeld de educatieve activiteiten van symfonieorkesten, van dansgezelschap Scapino en nog veel andere professionele theatergezelschappen en instellingen. In het kader van Cultuur en School werden de door de rijksoverheid gesubsidieerde culturele instellingen (musea, theater- en filminstellingen, orkesten en dansgezelschappen) geënkquêteerd over hun educatieve aanbod (Jdens, 2001).

Landelijke dienstverlening

Een van de belangrijkste voorlopers van het LOKV, de NSKV, had een onderzoeksmedewerker in dienst die onder meer als taak had onderzoek uit te voeren ter ondersteuning van de eigen projecten en activiteiten. Een voorbeeld is het omvangrijke ontwikkelingsproject *Kunstenars op School* (Rijnbeek, 1978). Het LOKV heeft in de periode 1983-2000 diverse onderzoeken laten uitvoeren in het kader van de eigen projecten en dienstverlening. De onderzoeken zijn deels uitgevoerd door eigen onderzoeksmedewerkers en deels door externe onderzoekers. De meeste onderzoeken zijn evaluatief van aard en betreffen bijvoorbeeld

de ontwikkeling en het gebruik van educatieve materialen en lesprogramma's, landelijke projecten ter stimulering van de deelname van jongeren aan cultuureducatie of educatieve projecten waarbij ook de scheppende of uitvoerende kunstenaars zelf werden ingezet. Theoretisch en empirisch onderzoek was ook gericht op inspanningen van het LOKV om de samenhang tussen kunsteducatie, amateurkunst en professionele kunst te vergroten en om de samenhang tussen actieve, receptieve en reflectieve kunsteducatie te bevorderen. In dit verband is ook onderzoek gedaan naar het empirisch gehalte van de eigen beleidstheorie. Van een andere orde is onderzoek naar de behoefte aan ondersteuning door het LOKV in de verschillende werkvelden en kunstdisciplines (o.a. B&A groep, 1995; Van Hoorn & De Groot BV, 1999).

5 Theoretische kaders en onderzoeksmethoden

5.1 Theoretische kaders van het verrichte onderzoek

Het onderzoeksprogramma

Als een van de op korte termijn aan te pakken problemen noemen de samenstellers van *Kunstzinnige vorming in Nederland* de theorievorming en de geschiedschrijving van de theorievorming. Het ontbreken van theorieën en een adequaat begrippenkader op het terrein van de kunstzinnige vorming bemoeilijken het onderzoek. Het ontwikkelen van zulke theorieën zou moeten geschieden in relatie tot algemeen sociaal-wetenschappelijke en onderwijskundige en agogische theorieën.

In dit hoofdstuk beperken we ons niet tot wat de werkgroep O3 theorievorming noemt, in de zin van ontwikkeling en uitwerking van een begripsmatig theoretisch kader op de verschillende werkvelden en kunst disciplines van de kunstzinnige vorming. We vatten dit aandachtspunt breder op en gaan ook in op de verschillende theoretische achtergronden en kaders die zijn gebruikt bij het verzamelde onderzoek. Eerst beschrijven we enkele algemene achtergronden en ontwikkelingen in het gebruik van theorieën in de kunstzinnige vorming.

Enkele algemene ontwikkelingen in theoretische achtergronden van kunstzinnige vorming

De constatering in het rapport van een gebrek aan theoretisch kader betekent niet dat er in de jaren zeventig in de verschillende kunst disciplines als beeldende vorming, muziek, drama en dans geen theoretische noties bestonden die richting gaven aan onderwijsdoelen, onderwijsmethoden en onderwijsinhouden. De bestaande theoretische achtergronden vormden echter niet of nauwelijks een uitgangspunt voor empirisch, sociaal-wetenschappelijk onderzoek. Zo werd de beeldende vorming vanaf de jaren vijftig sterk bepaald door de Vrije Expressiebeweging. De vrije expressie zoals bijvoorbeeld verwoord in Herbert Reads *Education through art* (1943) baseerde zich onder meer op de dieptepsychologie van Jung en de sociale filosofie van Dewey. In de jaren zestig en zeventig kwam een heel andere benadering op, namelijk de dialectische didactiek. Vertegenwoordigers als Ringlestein (1964) en Gerritse (1974) baseren zich op de fenomenologische filosofie en psychologie (met name Heidegger en Merleau-Ponty). In de jaren zeventig ontstaat daarnaast de zogenoemde Visuele Kommunikatie. Deze heeft als achtergrond het klassieke marxisme en het neomarxisme van de Frankfurter Schule en de 'kritische' psychologie van onder meer Holzkamp.

In hun richtingenstrijd maakten de woordvoerders veelvuldig gebruik van argumenten ontleend aan verschillende wetenschapsrichtingen. De vrije-expressiegedachte krijgt van

Gerritse (1974) in zijn boek *Beginselen van de beeldende vorming* een psychoanalytisch koekje van eigen deeg: 'Wat Read expressie noemt is dat wat dieptepsychologen projectie noemen' (p. 14). Expressie is egocentrisch, narcistisch en niet-sociaal. Ook het wetenschappelijke fundament van de Visuele Kommunikatie wordt in krachtige bewoordingen bestreden. Het gaat uit van een simplificering van de zintuiglijkheid en visuele overdracht en is bovenal een product van 'typisch Duits idealisme/en intellektualisme' (idem p. 95).

Omgekeerd is er de kritiek van de aanhangers van de Visuele Kommunikatie op de 'burgerlijke' stromingen, die zich niet op historisch-materialistische theorieën baseren. Zo fungeren in hun ogen de persoonlijk gerichte fantasieopdrachten van de vrije expressie als een vlucht uit de maatschappelijke werkelijkheid. En de dialectische didactiek stelt grote kunstwerken uit de West-Europese traditie tot voorbeeld. Daardoor krijgt de gevestigde cultuur, gebaseerd op waarden en opvattingen van de heersende klasse een schijnbare algemene geldigheid. In navolging van Marcuse noemt Oostra (1976) dit de 'affirmatieve cultuur', de ideologie van de burgerlijke samenleving.

Wat deze drie verschillende stromingen bindt, is een afkeer van een kwantificerende, positivistische wetenschapsopvatting (Haanstra, 1997). Met betrekking tot de beeldende vorming werd geen ondersteuning door de experimentele benadering van de traditionele waarnemingspsychologie verwacht, maar wel van de kritisch emanciperende psychologie die 'leren zien' beschouwt in een cultureel productie- en reproductieproces. De term kritisch sloeg op de voortdurende bezinning op normatieve vooronderstellingen van de 'heersende' wetenschapsopvatting in de psychologie, toentertijd vooral het neobehaviorisme. Ook Gerritse (1974) nam afstand van een positivistische wetenschapsopvatting. Hij constateerde dat er in het voortgezet onderwijs een hiërarchie van vakken heerst, op grond van het prestige van de positieve wetenschappen. Maar er bestaat geen objectief kenbare wereld, zegt Gerritse: de wereld openbaart zich ook aan de kunstenaar. Hij verwijst daarbij naar de 'concrete' waarheidsopvatting van Heidegger. Waarheid is 'een gebeuren tussen mens en wereld', een dialoog met de wereld. Vanuit deze opvatting is tekenen een vorm van concreet denken en een soort ontologie: het is 'de zijnsleer van het visuele'.

Naast de grondslagendiscussie van de drie filosofisch ideologisch gefinte stromingen verschijnen er midden jaren zeventig publicaties over een meer pragmatisch georiënteerde wetenschappelijke didactiek. Een voorbeeld hiervan is de reader beeldend onderwijs van Schuthof en Teyken (1975): *Een onderwijskundige benadering van de beeldende vakken*. Doel van de reader was het optimaliseren van het onderwijs in de beeldende vakken door de kennis die door theorievorming en onderzoek is ontstaan, gesystematiseerd te presenteren. In de inleiding schrijven de samenstellers dat het wetenschappelijk onderzoek met betrekking tot de beeldende vakken in Nederland zeer gering is geweest en ze wijten dit

vooral aan de invloed van de vrije-expressietheorie. Maar ook de andere richtingen worden als te eenzijdig afgedaan. Gekozen wordt voor een rationeel doel-middel-denken, ondersteund door zulke uiteenlopende wetenschappelijke bronnen als de waarnemingspsychologie van Arnheim en de Russische leerpsychologie. De aandacht voor een wetenschappelijk gefundeerde didactiek ging samen met de opkomst van de onderwijskunde als discipline. Daarbij wordt de didactische analyse (o.a. De Corte e.a., 1976) in termen van doelen, beginsituatie, leerinhouden, werkvormen, leermiddelen en evaluatie een algemeen aanvaard uitgangspunt. Ook de onderwijskundige analyse in het rapport *Kunstzinnige vorming in Nederland* is hier in belangrijke mate al op gebaseerd. Eind jaren zeventig zijn de filosofische geïnspireerde stromingen naar de achtergrond gedrongen door pragmatische doel-middel-schema's, leerplannen en evaluatiemodellen. Het ontstane leerplanmateriaal was weliswaar niet zo wetenschappelijk onderbouwd als wat Schuthof en Teyken voor ogen stond, maar ging wel in de door hun aangegeven eclecticische richting.

Cognitieve wetenschappen

In de loop der tijd werd deze onderwijskundige benadering (die zich niet beperkte tot de beeldende disciplines) steeds meer beïnvloed door de cognitieve wetenschappen. In het algemeen kunnen de cognitieve wetenschappen worden omschreven als de empirisch gebaseerde poging om allang bestaande vragen te beantwoorden over de menselijke kennis, zoals hoe kennis ontstaat, hoe zij zich ontwikkelt en hoe zij wordt gebruikt (Gardner, 1987). Onder de cognitieve wetenschappen vallen verschillende disciplines, zoals neurologie, kunstmatige intelligentie, linguïstiek en psychologie. De cognitieve psychologie houdt zich bezig met hoe mensen interne, mentale representaties construeren van de buitenwereld (waarneming) en hoe ze deze symbolische informatie opslaan (geheugen) en manipuleren (probleem oplossen). De cognitieve benadering is daarmee in grote mate bepalend voor de theorievorming en het onderzoek op het gebied van de leerpsychologie. De cognitieve psychologie heeft zich in beperkte mate met de kunsten beziggehouden, bijvoorbeeld met muziekwaarneming en muziekcognitie, de visuele waarneming van afbeeldingen, het visuele denken en het probleemoplossingsgedrag van kunstenaars. Enkele Nederlandse onderzoekspublicaties op dit gebied zijn: *Muziekwaarneming* (Ten Hoopen, Keuss & Mannaerts, 1991), bijdragen aan de bundel *Muziekpsychologie* (Evers, Jansma, Mak & De Vries, 1995) en de verhandeling over esthetische emoties in Frijda's cognitieve studie *De emoties* (Frijda, 1988). Een van de belangrijkste Amerikaanse onderzoeksprojecten die zich vanuit een cognitieve benadering met de kunstzinnige vorming bezighoudt is het Harvard Project Zero. Goodman, de grondlegger van het project, behandelt in zijn boek *Languages of Art* (1976) de verschillende symboolsystemen die mensen hanteren. De ontwikkeling van de

linguïstische en de logisch-mathematische symboolsystemen (taal en rekenen) staan in het gangbare onderwijs voorop. Goodman vroeg echter aandacht voor de symbooltalen van kunst disciplines als muziek, dans en beeldende kunst. Het Harvard Project Zero stelde zich aanvankelijk ten doel na te gaan hoe de ontwikkeling van artistieke symboolsystemen bij mensen verloopt. In een later stadium is men zich ook met meer praktijkgerichte ontwikkelingsprojecten gaan bezighouden. Een van de algemene onderzoeksconclusies luidt dat elk artistiek symboolsysteem een eigen karakteristiek ontwikkelingspad kent en dat competenties op gebieden van muzikale, dansante en beeldende uitingen nauwelijks met elkaar samenhangen. Deze conclusie valt geheel in Gardners theorie van de meervoudige intelligenties (Gardner, 1983). Hij beschouwt de menselijke cognitie als een verzameling onafhankelijke systemen of modulen. Afzonderlijke psychologische processen spelen een rol bij de omgang met taal, getallen, beelden, muziek, bewegingen en andere soorten symboolsystemen. Gardner komt tot minstens zeven aparte intelligenties: taalkundig, logisch-mathematisch, muzikaal, visueel-ruimtelijk (beeldend), lichaamstaal, interpersoonlijk en intrapersonlijk. Gardners visie is relevant voor de kunstvakken omdat het ontwikkelen van bijvoorbeeld de visueel-ruimtelijke intelligentie en de muzikale intelligentie een legitimeringsbasis voor kunstvakken kan betekenen. In die zin is deze theorie ook door de WRR (1986) gebruikt bij de onderbouwing van de vakkenkeuze voor de basisvorming.

De invloed van het cognitivistische paradigma voor theorievorming en onderzoek op het gebied van de kunsteducatie beperkt zich niet tot de psychologie. Ook een voor de kunsteducatie invloedrijke sociologische theorie over kunstdeelname, de informatieverwerkingstheorie (Ganzeboom, 1989) is voor een deel gebaseerd op cognitivistische uitgangspunten. En zoals eerder aangegeven leidde de cognitivistische invloed in de onderwijskunde tot een grotere aandacht voor leer- en informatieverwerkingsprocessen, leerstijlen en dergelijke. Twee relevante voorbeelden hiervan zijn het onderzoek van Teyken (1988) naar ontwerpprocessen en een studie naar de relatie tussen leerstijlen en kunsteducatie in het voortgezet onderwijs (Teule, 2000).

Boekaerts en Simons (1995) onderscheiden naast de cognitieve leertheorieën en de op de achtergrond geraakte behavioristische leertheorie, nog drie gedeeltelijk verwante benaderingen, namelijk de metacognitieve, de constructivistische en de cultuurhistorische leertheorieën. In de metacognitieve benadering staan centraal de kennis en opvattingen die iemand heeft over zijn eigen cognitief functioneren (denken, leren, onthouden, toepassen) en de manieren waarop dat functioneren gestuurd kan worden. Het learner report van De Groot waarbij een leerling zelf rapporteert over zijn leerervaringen past hier in. Ook in de officiële doelstellingen van kunstzinnige vakken is er steeds meer aandacht voor het kunstzinnige proces van ontwerpen, componeren, improviseren en voor reflectie op dat proces.

Constructivisme houdt globaal in dat leren niet wordt beschouwd als een passief opnemen of overnemen, maar als een actief construerend proces. De leerling koppelt nieuwe informatie actief aan allerlei bestaande voorkennis: nieuwe kennis wordt gestructureerd en ingepast in de bestaande cognitieve structuur. Er is een steeds voortgaande verfijning van begrijpen mogelijk (van naïef naar sophisticated), maar het ontwikkelingsniveau van de lerende (de rijping en het niveau van de beschikbare voorkennis en ervaring) legt beperkingen op aan het leren dat op een gegeven moment mogelijk is. Er bestaan verschillende stromingen en opvattingen in het constructivisme (o.a. Boersma, 1995). Zo onderscheidt men een meer individuele kennisconstructie en een opvatting waarin het sociale karakter van kennisconstructie wordt benadrukt en kennis vooral vanuit het gebruik in een bepaalde socio-culturele gemeenschap wordt beschouwd. Deze laatste opvatting vertoont weer veel overlap met de cultuurhistorische visie van Vygotsky (1978). Hij benadrukte de overdracht van historische verworvenheden van een cultuur via een dialoog tussen volwassenen en kinderen. In verschillende Nederlandse publicaties is gewezen op de relevantie van de constructivistische en de cultuurhistorische theorieën voor de kunstzinnige vorming. Voorbeelden hiervan zijn een artikel over kunstbeleving in onderwijs aan jonge kinderen (Van Oers, 2001) en een beschouwing over de pedagogische opdracht van de beeldende vorming (De Bekker-Ketelaars, 2000).

Het verrichte onderzoek

Publicaties die zich specifiek bezighouden met wat het rapport van de commissie O3 noemt de 'geschiedschrijving van de theorievorming' op het terrein van de kunsteducatie zijn in de verzamelde onderzoeken niet aangetroffen. Een beperkt aantal publicaties houdt zich wel bezig met de verdere analyse en uitwerking van theoretische concepten en modellen in relatie tot bepaalde kunst disciplines van de kunsteducatie. Een voorbeeld is een publicatie van Hekkert (1995) over de relevantie van de theoretische en empirische bevindingen van de psychologische esthetica voor de kunsteducatie. Vooral de bevindingen over verschillen tussen esthetische oordelen van leken en experts kunnen aanknopingspunten zijn voor de kunsteducatie. Hekkert beschrijft een reeks van deze verschillen, namelijk van het fysiologisch niveau van het kijkproces zelf tot het conceptuele niveau van de mening over de functie van kunst en het soort criteria en argumenten dat men gebruikt om zijn oordeel te vormen en te onderbouwen. Andere recente voorbeelden van theorievorming zijn de analyse van de theorieën van Reimer en Elliott voor het muziekonderwijs in de dissertatie van Koopman (1997), de analyse van het kunst en cultuurbegrip in het vak CKV (Van Maanen, 1998), de toepassing van het concept authentiek leren op de kunsteducatie (Haanstra, 2001) en de bovengenoemde toepassingen van de sociaal-constructivistische en cultuurhistorische pedagogiek op de kunsteducatie.

Kijken we naar het gebruik van een theoretisch kader bij het verrichte empirische onderzoek, dan levert dat het volgende beeld op. Ongeveer een derde van het verzamelde onderzoek betreft fundamenteel onderzoek, dat in het algemeen theoriegestuurd en conclusiegericht is. Veel van dit onderzoek betreft scripties. Ongeveer twee derde van het verzamelde onderzoek betreft toegepast, beleidsgericht onderzoek. In veel van dit onderzoek is een expliciet theoretisch kader afwezig, maar bij een minderheid wordt wel gebruik gemaakt van theoretische veronderstellingen. Die toepassingen lopen sterk uiteen. In onderzoeksscripties is vaak wel sprake van een breed theoretisch overzicht, maar bestaat lang niet altijd een duidelijke relatie van alle behandelde literatuur met het empirische onderzoeksdeel. In sommige onderzoeken zijn alleen bepaalde instrumenten die worden gebruikt gerelateerd aan een theoretische visie en soms is alleen bij de interpretatie van gegevens sprake van theoretische noties. Slechts in een beperkt aantal onderzoeken worden vanuit een theoretisch kader hypothesen over kunstzinnige vorming geformuleerd en getoetst. Het verzamelde theoretische en empirische onderzoek is vooral verricht vanuit een pedagogisch en onderwijskundig kader en verder vanuit sociologische en psychologische kaders. We geven daarvan drie voorbeelden, namelijk de theorieën over stadia in de kunstzinnige ontwikkeling, de informatieverwerkingstheorie van de cultuurdeelname, en de theorie over onzekerheidsreductie en sociale beïnvloeding. Alle drie vormden bij verscheidene van de verzamelde onderzoekspublicaties het uitgangspunt. Daarnaast zijn er nog veel onderzoeken waarin concepten uit verschillende disciplines en opvattingen zijn gebruikt. Ter illustratie noemen we het gebruik van netwerktheorieën en organisatie theorieën bij onderzoek naar steunfunctie-instellingen en centra voor de kunsten, het gebruik van onderwijsinnovatietheorieën (o.a. Fullan, 1991) bij onderzoek naar invoering en gebruik van curricula in de kunst en cultuureducatie, theorieën over intercultureel onderwijs bij de analyse van leermaterialen, theorieën uit de communicatiewetenschappen bij onderzoek naar werving van jongeren, het gebruik van begrippen uit de film- en theaterwetenschappen en receptie-esthetica (Schoenmakers, 1992; Tan, 1991; Van Vliet, 1991) bij onderzoek naar waardering en beleving van (educatieve) voorstellingen, gebruik van de rationale-keuzetheorie en motivatietheorieën bij onderzoek naar deelname aan cultuureducatieve voorzieningen, en de toepassing van de semiotiek op beeldende vorming en audiovisuele vorming.

Pedagogie en psychologie: ontwikkelingsstadia

Verhoudingsgewijs veel theorievorming (en in veel mindere mate empirisch onderzoek) heeft plaatsgevonden over ontwikkelingsstadia van zowel de productieve vaardigheden (tekenen, musiceren, dansen) als de receptieve vaardigheden (beschouwen en beoordelen van theater en beeldende kunst, muzikaal begrip). De Nederlandse publicaties over de psychologische,

pedagogische en filosofische aspecten van ontwikkelingsstadia in de kunsten bouwen voort op buitenlands onderzoek. De Mul baseert zijn analyse van de esthetische ontwikkeling (1986; 1988) in belangrijke mate op het ontwikkelingsmodel van esthetische oordelen van Parsons (1986). Koopman (1997) analyseert de muzikale-stadiumtheorieën van Gardner en van Swanwick en Tillman (1986). Bergman (1995) gebruikt verschillende bronnen voor haar theoretische ontwikkelingsmodel voor het beoordelen van dans. Deutman (1988) gebruikt de theorie van Gardner bij onderzoek naar het bekijken van beelden en Van Meel (1995) onderzoekt en bekritiseert de fasentheorieën van Parsons en Gardner. Smeijsters (1991) beschrijft de muzikale ontwikkeling en Haanstra en Van Hoorn (1998) gebruiken de theorie van Parsons en een verwante theorie van Freeman (1995) om oordelen van leerlingen over kunst en kunstenaars te categoriseren.

Uitgangspunt van de fasenmodellen vormt veelal de cognitieve ontwikkelingstheorie van Piaget, die aangeeft dat de ontwikkeling van het denken verloopt van simpel naar complex, van concreet naar abstract, van volledig egocentrisch naar het vermogen zich in de situatie van iets of iemand anders te verplaatsen en van absoluut naar meer relativerend. Zo beschrijft de theorie van Parsons vijf stadia in de ontwikkeling van esthetisch begrip van naïef en egocentrisch naar sophisticated en meerduidelijk. Zowel De Mul als Koopman geven aan dat de fasentheorieën belangrijke implicaties hebben voor de kunsteducatie, omdat men er tot op zekere hoogte uit kan afleiden welke leerstof geschikt is voor de opeenvolgende fasen. Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen leerstof die past bij een ontwikkelingsstadium en leerstof die anticipeert op het eerstvolgende ontwikkelingsstadium.

De uitgebreide discussies in de pedagogiek en de ontwikkelingspsychologie over de theoretische uitgangspunten, de empirische onderbouwing en de consequenties van dergelijke ontwikkelingstheorieën voor opvoeding en onderwijs gelden ook voor de kunstzinnige ontwikkeling. Claims van eenduidige en strikt leeftijdsgebonden stadia zijn door auteurs als Gardner en Parsons zelf inmiddels gerelativeerd, maar staan blijft wel de claim van een ontwikkelingspatroon. In het themanummer 'Esthetische opvoeding en ontwikkeling' (1988) van het *Nederlands tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs*, waarin De Mul de theorie van Parsons analyseert, bekritiseert Van Dijk deze theorie. Ze signaleert onder meer te weinig aandacht voor de sociale context van de ontwikkeling. Ook wordt het kinderlijke verwaarloosd door de rationeel denkende volwassene als eindpunt en criterium te nemen. In zijn dissertatie *Alles over ontwikkeling* neemt Breeuwsma (1993) fundamenteel stelling tegen de visie van ontwikkeling als een rationaliseringsproces. Hij beschrijft onder andere drie domeinen die onder de noemer 'verbeelding' kunnen worden gevat en die zich zijns inziens onttrekken aan het traditionele ontwikkelingsmodel. Het gaat om het magisch

denken, het dromen en de artisticeit bij kinderen. Alle drie betreffen gedrag waarvan de ontwikkeling geen ondubbelzinnige functie is van een specifiek einddoel, maar dat 'doelloos' kan zijn. De ontwikkeling van artisticeit wordt zijns inziens meer recht gedaan met een benadering waarin de aanduiding hoger of lager ontwikkeld altijd relatief is. Met deze relativistische benadering kan men in principe geen leerplannen met 'passende' leerstof en beoordelingsnormen opstellen die de individuele ontwikkeling overstijgen.

Van Meel (1998) beschrijft dat de fasentheorieën als basis hebben dat elk stadium van de esthetische ontwikkeling wordt gedomineerd door één aspect, bijvoorbeeld realisme ('mooi is als het net echt is') of expressie ('kunst doet me wat als het gevoel uitdrukt'). Van Meel constateert echter dat de theorieën van Gardner, Parsons en Housen (1983) onderling tegenstrijdigheden vertonen. Ze onderscheiden weliswaar allemaal vijf stadia, maar sommige onderzoekers laten de eerste fase bij het jonge kind beginnen en anderen beschrijven een vergelijkbare eerste fase bij de adolescent. Ook verschillen de meningen over de volgorde van de stadia. Het alternatieve 'pentagrammodel' dat Van Meel voorstelt, houdt in dat iemands kunstwaardering niet in één bepaalde fase verkeert, maar een samenstelling of 'profiel' toont van vijf aspecten. Dat zijn attractie; representatie en realisme; emotie en expressie; stijl en vorm en ten slotte interpretatie. Deze componenten komen geleidelijk, maar niet gelijktijdig tot ontwikkeling en blijven daarna bij de kunstwaardering allemaal een rol spelen. In onderzoeken van Leidse en Utrechtse studenten is het pentagrammodel toegepast op kunstoordelen van leerlingen van een basisschool en een school voor voortgezet onderwijs en op verschillende groepen volwassenen.

Sociologie: informatieverwerkingstheorie van cultuurdeelname

De informatieverwerkingstheorie (Ganzeboom, 1989) stelt dat kunst kan worden opgevat als een vorm van informatie. Door het gebruik van deels individuele symbolen en het toepassen maar ook doorbreken van bepaalde stijlen en conventies is de kunstzinnige informatie vaak niet eenduidig. De beschouwer moet tot een eigen 'oplossing' komen om zo betekenis en waardering aan het kunstwerk of de voorstelling te kunnen geven. Voor het werken van dit soort informatie moet men over de nodige kennis en vaardigheden beschikken. En hoe meer men hierover beschikt, des te complexere vormen van informatie (anders gezegd: minder toegankelijke kunstuitingen) men aan zal kunnen en des te meer plezier men hieraan zal ontnemen. Culturele participatie is daardoor mede afhankelijk van iemands culturele kennis en vaardigheden. Deze 'culturele competentie' hangt samen met de opvoeding in het milieu van herkomst, de opleiding (het bereikte onderwijsniveau) en de ervaring van cultuurdeelname door de persoon zelf (deelname leidt tot competentie en zo tot méér deelname).

De betekenis van het bereikte onderwijsniveau voor culturele participatie zou kunnen voortkomen uit de algemene vorming die het onderwijs biedt, maar natuurlijk ook uit de kunst-educatie, de specifieke instructie op het gebied van kunst en cultuur. Dit verklaringmodel wordt wel het 'instructiemodel' genoemd. Een andere verklaring biedt het 'selectiemodel': het onderwijssysteem selecteert leerlingen naar intelligentie en cognitieve vaardigheden. Meer cognitieve vaardigheden betekent ook een hogere culturele competentie, ongeacht de mate waarin kunst en cultuur in het onderwijs aan de orde zijn geweest. Kunsteducatie speelt in dit model dus eigenlijk geen rol. Daarnaast is uit onderzoek in toenemende mate duidelijk geworden dat ook culturele ervaringen opgedaan in het ouderlijk milieu niet alleen grote verschillen in culturele participatie teweegbrengen, maar ook dat personen die zijn opgegroeid in een 'cultureel milieu' meer kans hebben een hoog opleidingsniveau te bereiken dan zij die zo'n opvoeding niet hebben gehad (De Graaf, 1987). Dit wordt het 'milieumodel' genoemd. Een tussenliggende mogelijkheid is ook nog dat factoren een gecombineerde werking hebben: de effectiviteit van kunstzinnige vorming in het onderwijs en kunstzinnige vorming in het ouderlijk milieu zou kunnen afhangen van de mate waarin zulke vorming 'op vruchtbare aarde valt' ('cultivatiemodel').

Deze theoretische concepten zijn in een reeks onderzoeken getoetst. De conclusies uit het onderzoek naar deelname aan de podiumkunsten (Maas, Verhoeff & Ganzeboom, 1990) ondersteunen zowel het milieumodel als het selectiemodel. Uit onderzoek van Ganzeboom en Haanstra (1989) naar museumbezoek kwam naar voren dat musea voor hedendaagse kunst een extreem hoog opgeleid publiek trekken, terwijl volkskundige musea (zoals het Openluchtmuseum) een relatief laag opgeleid publiek trekken. Musea en tentoonstellingen met intensieve publieksbegeleiding (educatief werk) trekken een wat lager opgeleid publiek dan op basis van de complexiteit c.q. de toegankelijkheid van de collectie verwacht mag worden. Deze relatie is niet sterk, maar wel aantoonbaar aanwezig.

Uit enkele andere onderzoeken blijkt ook gedeeltelijke ondersteuning voor het hierboven genoemde instructiemodel. Met name uit onderzoek naar de effecten van kunstkijkuren of muziekluisterlessen in het Amsterdamse basisonderwijs (Ranshuysen & Ganzeboom, 1993) en onderzoek naar de effecten van het volgen van het eindexamenprogramma in muziek of een beeldend vak in het voortgezet onderwijs (Nagel, Ganzeboom, Haanstra & Oud, 1996). En in 1998 werd door het ministerie van OCenW een proef gedaan met de uitreiking van een gratis Cultureel Jongeren Paspoort (CJP) aan leerlingen in de vierde klas van het voortgezet onderwijs. Uit onderzoek (Ganzeboom & Nagel, 1999) bleek dat de leerlingen die een gratis CJP ontvangen hadden meer culturele activiteiten bezochten vergeleken met de leerlingen die geen pas ontvangen hadden. De culturele activiteit van de eerste groep bleef wel iets achter bij de groep leerlingen die uit zichzelf al een CJP-pas hadden

aangeschaft. Ook in dit onderzoek werden grote effecten gevonden van de cultuurparticipatie in het ouderlijk milieu en van het opleidingsniveau (een bevestiging van zowel het milieumodel als het selectiemodel).

Damen (2000) onderzocht de effecten van de school op de cultuurdeelname van de leerlingen op basis van de gegevens verzameld in het CJP-onderzoek. In dit onderzoek werden het milieumodel, selectie- en instructiemodel met elkaar vergeleken. Er blijkt een groot en sterk effect te zijn van de cultuurdeelname van de ouders en broers of zussen. Deze uitkomst pleit voor het milieumodel. Het selectiemodel kan echter niet verworpen worden, gezien de significante effecten van de individuele vaardigheden (gemeten met behulp van het opleidingsniveau). Voor het instructiemodel is in dit onderzoek weinig bevestiging gevonden. Opgemerkt moet worden dat de daadwerkelijk genoten instructie (in de vorm van kunsteducatie) in dit onderzoek op een wel zeer indirecte manier in kaart is gebracht, in tegenstelling tot de onderzoeken naar de Kunstkijklessen en de eindexamenprogramma's.

Sociale psychologie: onzekerheidsreductie

Temme (1983) heeft in musea een reeks experimenten uitgevoerd naar de sociale beïnvloeding van esthetische oordelen. Zijn uitgangspunt, mede gebaseerd op Amerikaans onderzoek (Child, 1969), is dat het esthetisch oordeel meer beïnvloedbaar is naarmate de artistieke kwaliteit van het kunstwerk minder duidelijk is. In zijn experimenten maakte Temme daarom gebruik van zowel schilderijen waarvan de artistieke kwaliteit onomstreden is (Rembrandt, Van Gogh) als schilderijen die hij aanduidt als artistiek 'ambigu'. Verschillende soorten informatie bleken geen invloed te hebben op de (positieve) oordelen over de schilderijen met hoge artistieke kwaliteit. De oordelen over de kwalitatief ambigue schilderijen bleken volgens verwachting wel beïnvloedbaar. Neutrale informatie (zoals inhoudelijke informatie over het kunstwerk en de kunstenaar) heeft een positieve invloed op de esthetische waardering van ambigue kunst. Temme verklaart dit met het begrip 'onzekerheidsreductie'. Mensen voelen zich onbehaaglijk in situaties waarin het niet duidelijk is hoe ze zich moeten gedragen. Zo'n situatie ontstaat bijvoorbeeld wanneer men geconfronteerd wordt met kunstwerken van onbestemde kwaliteit en men zich er toch een oordeel over wil of moet vormen. Zeer sterk positief of negatief gekleurde informatie leiden allebei tot negatieve oordelen. Temme stelt dat zulke informatie averechts werkt omdat mensen dit als een bedreiging van hun eigen vrijheid om te oordelen beschouwen. Zeker op het gebied van esthetische waardering wordt belang gehecht aan een autonoom oordeel.

Andere onderzoekers (o.a. Temme, Sas & Derks, 1985; Van Meel, 1988) hebben voortgebouwd op Temmes onderzoek en hebben gekeken naar effecten van verschillende soorten informatie bij verschillende kunststijlen op het oordeel van verschillende groepen beoor-

delaars (mannen en vrouwen, leken en experts, jongeren en ouderen enzovoort). Het gaat hierbij niet zozeer om experimenten die vanuit een sociaal-psychologische invalshoek de manipuleerbaarheid van oordelen willen onderzoeken, maar om onderzoek dat richtlijnen kan geven voor educatieve begeleiding in musea en voor kunsteducatie in het algemeen.

5.2 Methoden van onderzoek

Het onderzoeksprogramma

In het onderzoeksprogramma *Kunstzinnige vorming in Nederland* benoemen de auteurs op welke manieren en met welke methoden de genoemde onderzoeksproblemen naar hun mening onderzocht dienen te worden. Er wordt een overzicht gegeven van de verschillende sociaal-wetenschappelijke disciplines die zich bezighouden met kunsteducatie. Vrijwel elke sociaal-wetenschappelijke discipline heeft te maken met diverse specialisaties en benaderingswijzen. Dit heeft enerzijds gevolgen voor de te onderzoeken en te gebruiken theoretische kaders, anderzijds voor de methodologie van het onderzoek. Het rapport spreekt geen voorkeur uit voor bepaalde specialisaties of benaderingswijzen. Een onderzoeksmatige aanpak vanuit verscheidene disciplines heeft de voorkeur en zou bevruchtend moeten werken. Een problematiek die bij alle disciplines aan de orde komt en waarmee zorgvuldig omgegaan moet worden, is de verhouding tussen empirie en theorie enerzijds en waardegerichtheid anderzijds. Tussen deze twee benaderingen bestaat een spanningsveld, waarbij aan het ene uiterste alle mogelijke waardeoordelen de verklaringen vertroebelen en aan het andere uiterste de samenleving wordt geconfronteerd met een idee over hoe deze er werkelijk uit zou moeten zien. Hierbij zijn waardeoordelen onvermijdelijk. Een ander gezamenlijk thema is de veldgerichte aanpak, waarbij een integratieve, interdisciplinaire aanpak en samenwerking vanuit verschillende invalshoeken noodzakelijk is.

Het O3-rapport onderscheidt twee dimensies waarmee een indruk gegeven kan worden van de verscheidenheid waaruit het sociaal-wetenschappelijk onderzoek bestaat. Eén dimensie waarmee de verschillende benaderingswijzen van de sociale wetenschappen van elkaar te onderscheiden zijn, is die van de onderzoeksmodellen. In deze dimensie worden vier categorieën onderscheiden door de auteurs.

Het actieonderzoek is een kwalitatief onderzoeksmodel, dat erop gericht is om rechtstreeks concrete veranderingen door te voeren in een sociale situatie. De onderzoeker wordt hierbij geleid door maatschappelijke (normatieve) doelstellingen om de veranderingen te realiseren. Het verzamelen van de gegevens in actieonderzoek is dikwijls tegelijkertijd een beïnvloedingstechniek. De onderzoekssituatie is niet constant, maar nog tijdens het onderzoek aan verandering onderhevig.

De tweede categorie wordt gevormd door kwalitatieve studies. Met behulp van bijvoorbeeld casestudies wordt op diepgaande, kwalitatieve wijze onderzoek verricht naar de samenhang tussen maatschappelijke verschijnselen. Zoals in het O3-rapport geformuleerd is: 'Men tracht de werkelijkheid in geheel haar veelvormigheid systematisch te beschrijven' (p. 178). In dit onderzoeksmodel heeft de onderzoeker over het algemeen geen directe invloed op de onderzoekssituatie, maar wordt deze beschreven vanuit de interpretatie van de onderzoeker. De derde categorie is een kwantitatief onderzoeksmodel waarbij men gegevens verzamelt over bepaalde aspecten van de werkelijkheid, bijvoorbeeld met behulp van een survey. Inzicht in samenhangen tussen de onderzochte verschijnselen verkrijgt men met behulp van statistische technieken. Hiermee is men in staat om (statistisch) te controleren voor verschillende (gemeten) factoren die van invloed kunnen zijn op het te verklaren verschijnsel. De resultaten van dergelijk onderzoek dienen generaliseerbaar te zijn naar een (van tevoren) bepaalde populatie.

De laatste categorie (eveneens kwantitatief) onderzoek is het experiment. Bij dit onderzoeksmodel streven de onderzoekers naar de hoogste vorm van controle over de onderzoekssituatie. Verschijnselen worden bestudeerd in een geïsoleerde context waarin alle mogelijke verstoringende factoren uitgeschakeld zijn. Het doel is om de precieze oorzaken van verschijnselen te kunnen lokaliseren.

Een tweede dimensie die door de auteurs van het O3-rapport gehanteerd wordt om de verscheidenheid aan onderzoeksvormen te typeren, heeft betrekking op de methoden van dataverzameling, oftewel de onderzoeksinstrumenten waarmee de te onderzoeken verschijnselen waargenomen kunnen worden. In deze dimensie worden vijf categorieën onderscheiden. De eerste categorie zijn de observatietechnieken. In de observatietechnieken bestaat een reeks van onderzoekspraktijken die verschillen in de mate waarin de onderzoeker deel uitmaakt van de geobserveerde groep.

De tweede groep technieken behelst het registreren van verbaal gedrag (schriftelijk of mondeling). Bij deze techniek kunnen geen gegevens verzameld worden - in tegenstelling tot de observatietechniek - over het non-verbale gedrag. Wel kunnen bij deze techniek grote groepen respondenten gelijktijdig benaderd worden.

De derde categorie die door het O3-rapport onderscheiden wordt, is de inhoudsanalyse. Hiervoor worden documenten van allerlei aard verzameld, die een neerslag zijn van menselijke gedragingen. Dit kunnen bijvoorbeeld schriftelijke bronnen zijn, maar ook (audio)visuele bronnen.

De vierde categorie betreft verschillende vormen van de psychologische test. Er wordt een onderscheid gemaakt in tests voor prestatieniveau (bijvoorbeeld intelligentietests, vorderings-tests) en voor gedragswijze (bijvoorbeeld observatietests, vragenlijsten over interesses,

waarden, persoonlijkheidskenmerken). Deze categorie maakt gebruik van middelen uit de eerdergenoemde categorieën onderzoekstechnieken.

De vijfde categorie maakt gebruik van waarnemingen die verkregen zijn uit simulaties en dus niet uit de sociale werkelijkheid zelf. Op deze manier kunnen modellen van de werkelijkheid getoetst worden, waarmee de relaties tussen sociale verschijnselen verklaard kunnen worden. Het O3-rapport merkt op dat het hier dikwijls om zeer abstracte benaderingen gaat, waarbij slechts enkele aspecten per simulatie aan bod kunnen komen.

Het verrichte onderzoek

In beide onderscheiden dimensies (de onderzoeksmodellen en de onderzoeksinstrumenten) is sprake van variatie in de mate van controle door de onderzoekers over de onderzoekssituatie. Dit onderscheid zien we terug in de verschillen tussen kwalitatief en kwantitatief onderzoek. Het O3-rapport pleit voor een verregaande samenwerking en uitwisseling tussen onderzoekers van verschillende benaderingswijzen. Toch leest men tussen de regels door een voorkeur voor de meer kwalitatieve benaderingswijze. Deze manier van onderzoek doen en de erbij gebruikte instrumenten zou een realistischer beeld van de werkelijkheid laten zien, waardoor onderzoeksresultaten directer toepasbaar zouden zijn op de praktijk. We zien dan ook dat meer dan de helft van alle geïnventariseerde onderzoeken (56 procent) kwalitatief onderzoek is. Het aandeel kwalitatief onderzoek was het grootst kort na het uitbrengen van het rapport *Kunstzinnige vorming in Nederland*. Eind jaren zeventig en begin jaren tachtig betrof het aandeel respectievelijk 65 en 70 procent. In de jaren die erop volgen, zien we het aandeel kwalitatief onderzoek kleiner worden.

We hebben bekeken in hoeverre de genoemde categorieën onderzoeksmodellen en onderzoeksinstrumenten voorkwamen in het geïnventariseerde onderzoek. Experimenten en actieonderzoeken zijn de afgelopen 25 jaar erg weinig voorgekomen. Veel meer aandacht is besteed aan kwalitatieve en kwantitatieve studies. Deze trend zien we ook terug bij de gebruikte onderzoeksinstrumenten. Simulatie is bij ons weten niet gebruikt als instrument om verschijnselen van de kunsteducatie te verklaren. Slechts een klein deel (respectievelijk 9 en 6 procent) van het onderzoek is uitgevoerd met behulp van observatietechnieken en (psychologische) tests. Het merendeel van het onderzoek (60 procent) heeft gebruikgemaakt van een neerslag van verbaal gedrag (schriftelijke of mondelinge surveys). Een kwart van het onderzoek is verricht met behulp van inhoudsanalyse van documenten van uiteenlopende aard. Verwacht kan worden dat bepaalde onderzoeksinstrumenten en benaderingen vaker voorkomen in bepaalde wetenschappelijk disciplines. Voor de meest voorkomende wetenschapsdisciplines in het onderzoek naar kunsteducatie, bekijken we welke onderzoeksmethoden toegepast zijn sinds het verschijnen van het O3-rapport.

Wetenschappelijke disciplines

De pedagogiek/onderwijskunde neemt het meeste onderzoek voor haar rekening sinds 1975. Opvallend is dat in het O3-rapport een aantal knelpunten genoemd worden die het onderwijskundig onderzoek naar kunsteducatie belemmeren. Ten eerste ontbreekt er een samenhangende theorie op onderwijskundig gebied. De interdisciplinaire aanpak van onderwijskundige problemen en de ontwikkeling van een onderwijskundige theorie bevinden zich nog in een beginfase. Ten tweede zijn de technische middelen voor onderzoek op het gebied van onderwijskunde nog nauwelijks ontwikkeld. Ten slotte is er in de onderwijskunde zeer weinig bekend over het werkveld van de kunsteducatie. Met name in Nederland zijn er tot 1975 door onderwijskundigen nog nauwelijks onderzoeken naar kunsteducatie gedaan. Vergelijken met de andere wetenschapsdisciplines heeft de onderwijskunde in dit veld een enorme vlucht genomen. Toch beperkt ook het onderwijskundig onderzoek zich voornamelijk tot beschrijvend en inventariserend onderzoek, waarbij voornamelijk gebruikgemaakt wordt van de neerslag van verbaal gedrag en de inhoudsanalyse van diverse soorten documenten.

Voor de sociologie en de psychologie liggen de zaken niet anders. Surveys en documentenanalyse zijn de meest toegepaste onderzoekstechnieken. Erg veel onderzoeken naar kunsteducatie zijn niet afkomstig vanuit een bepaalde wetenschapsdiscipline. Dit betreft veelal toegepast, beleidsgericht, inventariserend en beschrijvend onderzoek. Ook hier treffen we dezelfde gebruikte onderzoeksinstrumenten (surveys en documentenanalyse) aan.

Thema's

In het rapport *Kunstzinnige vorming in Nederland* is per thema aangegeven welke onderzoeksmodellen en instrumenten toegepast konden worden om de problematiek in dit thema te onderzoeken. Het brede spectrum aan onderzoeksinstrumenten dat eerder in het rapport beschreven wordt, komt bij de behandeling van de thema's in een meer gegeneraliseerde (en hierdoor afgezwakte) vorm aan bod. Bij alle thema's wordt aangeraden om gebruik te maken van observaties, surveys en inhoudsanalyse. Enkele thema's lenen zich daarnaast goed voor het uitvoeren van experimenten (evaluatie, docenten/kader, organisatie).

Survey-onderzoek

In heel veel onderzoeken, in alle thema's en disciplines, wordt op enig moment een survey gebruikt. Het survey-onderzoek is een relatief gemakkelijke en goedkope manier om op snelle wijze veel gegevens te verzamelen. De kwaliteitsverschillen in het survey-onderzoek zijn echter aanzienlijk. Vragenlijsten kunnen op verschillende manieren afgenomen worden en kunnen in meer en mindere mate open vragen bevatten. De manier van afname wordt over

het algemeen bepaald door het aantal respondenten dat de onderzoekers willen benaderen. De mate van open vragen in de survey wordt bepaald door de onderzoeksvopvatting van de onderzoeker. Met een volledig gestructureerde vragenlijst krijg je weliswaar gegevens die goed te vergelijken zijn tussen de verschillende respondenten, maar verlies je ook enig detail.

Problematisch bij veel inventariserend onderzoek van gemeenten, provincies en instellingen tot nu toe is dat de gegevens onderling niet vergelijkbaar zijn. Iedere instantie maakt haar eigen vragenlijst, in meer of minder gestructureerde vorm. Hierdoor kunnen aan de hand van dit soort onderzoek geen uitspraken gedaan worden over verschillen tussen gemeenten, provincies en instellingen. Voor publieksonderzoek bij musea en podia en bij onderzoek onder deelnemers van centra voor de kunsten zijn inmiddels wel gestandaardiseerde voorbeelden voorhanden (zie paragraaf 4.3.2) Ook bij de evaluatie van het Actieplan Cultuurbereik wordt getracht door het verspreiden van een gestandaardiseerde vragenlijst de vergelijkbaarheid van resultaten in de verschillende plaatsen en regio's te vergroten.

6 Historisch onderzoek naar kunst- en cultuureducatie vanaf 1975

Hendrik Henrichs

6.1 Inleiding

Het rapport *Kunstzinnige vorming in Nederland* somt een lange reeks op van soorten onderzoek waaraan in 1973 dringend behoefte werd gevoeld. Historische onderzoeken stonden niet op die verlanglijst, behalve waar een gebrek werd gesignaleerd aan theorievorming en geschiedschrijving van de theorievorming. Die geschiedschrijving zou dan wel moeten 'geschieden in relatie tot algemeen onderwijskundige en agogische theorieën' (NIVOR & werkgroep O3, 1973, p. 204). Het rapport verscheen in de hoogtijdagen van de hoopvol vooruitblikkende, geëngageerde opvattingen over maatschappijwetenschap, waarin kennelijk weinig behoefte bestond aan ouderwets historisch gemijmer.

Toch verschenen er, behalve vele honderden sociaal-wetenschappelijke onderzoeken met meestal concrete onderzoeksvragen, ook talloze publicaties waarin antwoord werd gezocht op (vaak niet eens expliciet geformuleerde) vragen van historische aard. In de jaren na 1975 groeide het aantal van dit soort publicaties zelfs uit tot een bescheiden golfje. Wat heeft een kwarteeuw historisch onderzoek aan inzichten opgeleverd op het gebied van kunst- en cultuureducatie?

Het golfje historische publicaties is de voortzetting van een oud genre, dat misschien in de jaren zeventig een tijdelijk dieptepunt beleefde, maar daarna weer aanzwol. Ook op het gebied van de kunstzinnige vorming bestaat kennelijk een blijvende behoefte aan geschiedenis (Jonker, 2001). Dit hoofdstuk behandelt de vraag hoe deze historische publicaties zijn te typeren en hoe ze zich verhouden tot de sociaal-wetenschappelijke publicaties over kunstzinnige vorming.

Welke vraagstellingen hebben dit historisch onderzoek gestuurd? Uit welke opvattingen over geschiedschrijving komen de vraagstellingen voort? Welke veranderingen zijn te signaleren in de vraagstellingen? Wat heeft dit soort onderzoek bijgedragen aan theorie en praktijk van kunstzinnige vorming? Welke soorten historisch onderzoek zijn in de toekomst gewenst?

Veel van deze vragen komen aan de orde in *Democratisering van de schoonheid, twee eeuwen scholing in de kunsten* van Jozef Vos (1999). Dit boek biedt een uitgebreid historisch overzicht en kan in veel opzichten als maatgevend gelden, niet alleen om zijn reikwijdte, maar ook om zijn brede historische benadering. Daarom richten we, na een uiteenzetting over de verhouding tussen geschiedenis en sociale wetenschap en de verschillende soorten historisch onderzoek, de aandacht op de verdiensten (en enkele gebreken) van *Democratisering van de schoonheid*. Daarna zullen de belangrijkste historische publicaties, per discipline van de kunstzinnige vorming, de revue passeren.

De auteur bedankt drs. Anke Romein voor haar onmisbare hulp bij het verzamelen en bewerken van de voor dit hoofdstuk bestudeerde literatuur, en haar kritische en vaardige commentaar op eerdere versies van deze bijdrage.

6.2 Geschiedenis en sociale wetenschappen

Twee typen wetenschap

Waar *Kunstzinnige vorming in Nederland* vroeg om geschiedschrijving in relatie tot algemeen onderwijskundige en agogische theorieën, gaven de schrijvers blijk van de in de jaren zeventig gangbare opvatting dat geschiedenis zich steeds meer zou gaan bedienen van de theorieën van de sociale wetenschappen. Dat zou volgens sommigen zelfs leiden tot het verdwijnen van de autonome historische wetenschap: historici mochten 'meerijden op de bijwagen van de sociale en economische geschiedenis, om het gelijk van de moderniseringstheorieën te onderstrepen' (Jonker, 2001, p. 29).

In die richting heeft de verhouding tussen geschiedschrijving en sociale wetenschap zich niet ontwikkeld. De meest radicale historische beschouwingwijze, het historisme, wil elk historisch verschijnsel in een eigen unieke context begrijpen en beschrijven. Voorzover er betekenis aan het verleden wordt toegekend mag dat niet op een opdringerige, presentistische* manier gebeuren: men moet het verleden in zijn waarde laten, en mag slechts op zeer bescheiden wijze vraagstellingen introduceren die zijn ontleend aan het heden (Jonker, 2001, p. 95).

De sociale wetenschap (in haar ideaaltypische vorm) beschouwt de verschijnselen en feiten die zij bestudeert juist bij uitstek in een breder, vergelijkend kader. In navolging van natuurwetenschappelijke verklaringsmodellen zoekt zij vooral naar overeenkomsten, wetmatigheden en voorspelbaarheden. Dat geldt ook voor verschillen van historische aard: een verschijnsel, bijvoorbeeld kunstzinnige vorming in 1900, wordt vergeleken met hetzelfde verschijnsel in 1990. Eventuele verschillen worden verklaard met een beroep op algemene moderniseringstheorieën: technische, economische, democratische vooruitgang. Daarbij komt dat de sociale wetenschap vaak door beleidsmakers te hulp wordt geroepen - zoals het geval was bij het rapport *Kunstzinnige vorming in Nederland*. Beleidsmakers willen graag problemen opgelost zien, en dat zijn de problemen van het heden. Daarom is er bij dit soort sociale wetenschap over het algemeen weinig belangstelling voor een historistische beschrijving van het verleden, die dat verleden vooral in zijn eigen waarde wil laten.

In de praktijk zijn de werkwijzen van historici en sociale wetenschappers naar elkaar toegegroeid. Op alle niveaus van abstractie werken historici met hedendaagse sociaal-wetenschappelijke theorieën (bijvoorbeeld op het gebied van socialisatie, *gender* en identiteit), maar zij waken ervoor deze zonder meer vanuit het heden te projecteren op het verleden. Veel historici accepteren een gematigd historisme (Jonker, 2001, pp. 130-131). Op hun beurt hebben ook veel sociale wetenschappers meer oog gekregen voor de specifieke eigen aard van perioden uit het verleden. In Nederland heeft de socioloog Wim Knulst in verschil-

* Het verwijt van 'presentisme' maken historici aan diegenen, die het verleden uitsluitend beschrijven en beoordelen met gebruikmaking van vragen, normen en waarden die zijn ontleend aan het heden.

lende publicaties blijken gegeven van aandacht voor de historische veranderingen in en rond de cultuurpolitiek, waaronder ook uitdrukkelijk de kunstzinnige vorming (Knulst, 1996). De sociaal-pedagoog en andragoog Bas van Gent publiceert een cultuurhistorisch overzicht waarin hij episoden uit de geschiedenis van kunst en educatie achtereenvolgens belicht vanuit het perspectief van moralisering, professionalisering, esthetisering, musealisering en disciplineren (Van Gent, 1995). Deze benadering laat een fraai evenwicht zien tussen de sociaal-wetenschappelijke en de historische benaderingswijze.

Toch blijft er bij het onderzoek naar kunstzinnige vorming nog wel iets te wensen over. In een recent artikel wijst Vos (2001) erop, dat met het overnemen van beleidsgerichte invalshoeken (zoals het bevorderen van cultuurparticipatie of centraal geformuleerde kwaliteitseisen) impliciet het perspectief vanuit het heden wordt overgenomen. Daardoor verliezen we andere waarden uit het oog die in een eerdere periode centraal stonden bij de 'scholing in de kunsten'. De historische benadering benadrukt het bijzondere, het tijd- en contextgebonden en door waarden bepaalde karakter van het onderwerp. Bij de 'scholing in de kunsten' noemt Vos als voorbeeld het competitie-element dat een centrale plaats innam in het negentiende-eeuwse muziekverenigingsleven, dat overigens voortleeft in de laattwintigste-eeuwse wedijver tussen de fanfarekorpsen van de 'Bokken' en de 'Geiten' van het Limburgse Thorn. Door de nadruk die zij leggen op de beschrijving van kunstzinnige activiteiten in termen van algemene sociale activiteiten zijn de sociale wetenschappen verder niet in staat tot het verklaren van verschijnselen die samenhangen met de *inhoud* van de kunsten. Waarom blijft er een vrijwel constante verdeling (zowel bij culturele verenigingen als bij aantallen cursisten bij centra voor de kunsten) van 66 procent voor muziek tegenover 33 procent voor de overige kunstvormen? Welke factoren die nauw verbonden zijn met de kunsten zelf (het onderwerp van een toneelstuk; de instrumentatie en klank van een bepaalde compositie; de sociale vorm van de uitvoering) beïnvloeden de populariteit van die kunsten of de participatie in deze of gene kunstvorm? Kortom, het onderzoek naar de kunstzinnige vorming houdt zich te veel bezig met instrumentele en presentistische vragen, en stelt te weinig de historische vraag: wat doen mensen, in een historische context, met kunst, en wat doet kunst in diezelfde historische context met mensen (Vos, 2001)?

6.3 Vier soorten geschiedenis

Kronieken

In veel publicaties over kunstzinnige vorming die we als historisch kunnen typeren valt op, dat de schrijvers vrij direct gevolg hebben gegeven aan een 'behoefte aan geschiedenis'. Zulke boeken en artikelen zijn ontstaan bij een jubileum van een instelling of persoon. Dit

soort geschriften, hier verder aan te duiden als 'kronieken', kent vaak geen expliciete vraagstelling waarmee de beschreven gebeurtenissen in een bredere (cultuur)historische context kunnen worden geplaatst. De schrijvers zijn doorgaans direct betrokkenen met een historische belangstelling, meestal geen vakhistorici. Juist de korte 'afstand tot de kunst' zorgt in dit soort publicaties voor de grote rijkdom (vaak ook in illustraties) aan historische gegevens: we komen te weten welke muziek en toneelstukken er werden uitgevoerd, over welke schilder- en fotografeerstijlen er werd lesgegeven, en op welke manier dat gebeurde.

Beleidsgeschiedenis

Een tweede soort publicaties kan worden beschreven als 'beleidsgeschiedenissen'. De schrijvers zijn vaak wetenschappelijk opgeleid, hoewel niet noodzakelijkerwijs als historicus. Hun geschriften beschrijven de ontwikkelingen van het cultuurpolitieke beleid van de nationale, provinciale of lokale overheden. Dit beleid vormt natuurlijk de directe politieke en economische context voor veel ontwikkelingen op het gebied van de kunstzinnige vorming, maar vaak wordt ten onrechte de indruk gewekt dat deze beleidsstructuur en de doelstellingen van de beleidsmakers de enige belangwekkende context vormen. Wat mensen met kunst doen, en wat kunst met mensen doet, en wat daarin verandert, blijft in dit soort geschriften vaak op de achtergrond.

Kunstvakgeschiedenis

In een derde soort publicaties proberen de schrijvers vanuit een expliciete historische vraagstelling juist wel aandacht te besteden aan de vraag hoe docenten en leerlingen met hun kunst omgingen, en welke veranderingen daarin kunnen worden beschreven en mogelijk (in een breder historisch verband) verklaard. Dit genre wordt hier aangeduid met de term 'kunstvakgeschiedenis': geschiedenissen van bijvoorbeeld de dramatische of dansante vorming. In dit genre bestaan enkele proefschriften van kunsthistorici, theaterwetenschappers, maar ook van sociologen of onderwijskundigen. Soms komt in zo'n proefschrift ook de relatie aan de orde van de bewuste kunstdiscipline met het reguliere onderwijs.

Cultuurgeschiedenis

Ten slotte is er de overkoepelende cultuurgeschiedenis, waaronder in elk geval *Democratisering van de schoonheid* van Jozef Vos gerekend moet worden. Omdat dit boek het eerste is in zijn soort besteden we er hier wat uitvoeriger aandacht aan. Door de omvang van de beschreven periode (de negentiende en twintigste eeuw, met flinke excursies naar de achttiende en zeventiende eeuw) moest de schrijver zich af en toe beperken in zijn weergave van de concrete historische praktijk van de 'scholing in de kunsten'. De fraaie voorbeelden

die hij desondanks heeft opgediept doen verlangen naar meer, vooral in zijn derde deel dat niet helemaal ontkomt aan het karakter van 'beleidsgeschiedenis'. Enkele recensenten hebben dit soort bezwaren aangevoerd (Asselbergs, 2001; Van Rheeden, 2001). Maar de voordelen van Vos' synthese overheersen.

De vraagstelling van *Democratisering van de schoonheid* is niet ontleend aan een actuele problematiek. Vos probeert in een breed historisch kader te laten zien welke veranderingen er de afgelopen twee eeuwen plaatsvonden in de 'scholing in de kunsten'. Deze historische vraagstelling is te herkennen in de indeling van zijn boek in vier perioden, waarvan hij elke periode typeert aan de hand van enkele kenmerken die ontleend zijn aan de kunsten zelf, aan de kunsteducatie en aan de politieke cultuur waarin het denken en doen over de kunsteducatie plaatsvond.

De jaren 1800-1870 dragen het stempel van 'schoonheid en standsbesef'. In deze periode leidden Verlichtingsidealen van politiek en opvoeding, de activiteiten van genootschappen als de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen en andere vormen van particulier initiatief tot de oprichting van muziek-, zang en tekenscholen. De jaren 1870-1955 vat Vos samen onder de slogan 'kunst aan het volk'. In dit hoofdstuk besteedt hij aandacht aan de politieke en culturele democratisering, aan de opkomst van het denken over individuele (kinder)expressie, en aan de opkomst van gemeenschapsdenken en personalisme. Van al deze ontwikkelingen toont hij de invloed op de kunsteducatieve theorie en praktijk.

De jaren 1955-1980 vormden de periode van de 'kunstzinnige vorming in een maakbare samenleving'. In deze jaren kwamen de ideeën over vrije expressie tot (late) rijping.

Daarnaast groeide de overheidsinmenging, die leidde tot een enorme uitbreiding van het aantal instellingen, docenten en leerlingen op het gebied van de kunstzinnige vorming, maar ook tot een wirwar van regelgeving, ondersteunende instellingen, stichtingen en projecten. Door de Mammoetwet werden de mogelijkheden voor de kunstvakken in het voortgezet onderwijs vergroot. Ondanks de positieve ontwikkelingen resumeert Vos kritisch over deze periode: 'De grote klacht was dat de kunst in handen was gevallen van welzijnswerkers. (...) De vraag of de welzijnsoriëntatie niet had geleid tot nieuwe vormen van kunsteducatieve betutteling was volkomen gerechtvaardigd' (Vos, 1999, p. 257).

De periode van 1980 tot 1999 beschrijft Vos in termen van de 'functionele plaatsbepaling van de kunstzinnige vorming binnen het totale cultuurbeleid' die totstandkwam in de eerste helft van de jaren tachtig. De kunstzinnige vorming werd veel sterker dan in de voorgaande periode opgevat als overdracht van, bezinning op en deelname aan culturele verworvenheden. Hierbij werden duidelijke kwaliteitseisen geformuleerd op het gebied van de aansluiting bij de professionele kunsten en de vakbekwaamheid van de docenten. Muziekscholen en creativiteitscentra stelden zich, onder invloed van dit beleid, meer op als bedrijven die

voorzien in een cultureel aanbod waarnaar (ook economisch gesproken) vraag is. Vier case-studies van centra voor kunstzinnige vorming, met een zeer verschillende ontstaans-geschiedenis en geografisch over heel Nederland verspreid, besluiten het vierde deel. Met deze keuze corrigeert de auteur de relatieve overbelichting van de kunsteducatieve activiteiten in de Randstad, met name die van de Amsterdamse Werkschuit. (Vos, 1999, p. 292). Ondanks de ontideologisering die deze laatste periode kenmerkt, is de nationale overheid lang niet zo ver teruggetreden als de bedoeling was sinds het opgeven van het ideaal van de maakbare samenleving. De dwingende hand van de overheid wordt nog steeds gevoeld, vooral haar bemoeienis met de kunsteducatie in het basis- en voortgezet onderwijs (Vos, 1999, p. 263, p. 387).

Hoewel dit laatste deel in de casestudies een globale indruk geeft van de inhoud van de kunsteducatieve activiteiten in de genoemde centra, moet worden vastgesteld dat deze laatste periode waarschijnlijk nog te dichtbij is om een afgerond historisch beeld te kunnen geven. De aansporing tot specifiek cultuurhistorisch onderzoek die Vos twee jaar na het verschijnen van zijn grote overzichtswerk gaf (in het artikel waarnaar hierboven werd verwezen) levert waarschijnlijk het interessantste resultaat als hijzelf en andere historici enige afstand hebben kunnen nemen.

6.4 Geschiedenissen van de kunsteducatie

Muziek

Het muziekonderwijs is de oudste vorm van kunstzinnige vorming: al in de zestiende eeuw werd er in Nederland bij het begin of het einde van de schooldag gezongen. Sinds 1857 schreef de onderwijswet een wekelijks lesuur zang voor. De eerste Nederlandse muziekscholen werden in de negentiende eeuw opgericht door de Maatschappij tot Bevordering der Toonkunst. Ondanks deze lange traditie ontbreekt een algemeen historisch overzicht van deze vorm van kunsteducatie. Wel is er historisch onderzoek gedaan naar onderwerpen als koorverenigingen en naar jeugdidealisme en volkszang binnen de jeugdbeweging (Vos, 1999, p. 11; zie ook de bibliografie van Vos' eigen muziekhistorische publicaties op p. 419).

Veel boeken en artikelen van het 'kroniek'-type zijn gewijd aan de geschiedenis van een vereniging, een instelling of een voor het muziekonderwijs bijzonder verdienstelijk persoon. Dit soort geschriften behandelt meestal het muziekonderwijs in zijn algemeenheid, en niet een van de bijzondere vormen: beroepsonderwijs (al dan niet voorbereidend), amateur-muziekonderwijs en algemeen vormend muziekonderwijs op scholen van het algemeen lager of voortgezet onderwijs. De eerbiedwaardige ouderdom van het muziekonderwijs

wordt benadrukt in jubileumboeken en herdenkingspublicaties. Zo schreef Wouter Paap het gedenkboek bij het 150-jarig bestaan van de Maatschappij tot Bevordering der Toonkunst, die betrokken was bij de oprichting van de meeste muziekscholen in Nederland (Paap, 1979). Ook aan belangrijke personen zijn in dit type publicaties herinneringen gewijd, zoals aan leven en werk van de oprichter van de eerste Volksmuziekschool in Amsterdam, Willem Gehrels, aan de muziekpedagoog Ad Heerkens, en de oprichter van de muziekschool in Assen, de componist Daniël Ruyneman (Doornekamp & Olphen, 1996; Mulder & Otter, 1996; Ter Steege, 1995).

Instellingen, meestal muziekscholen, zijn vaak onderwerp van een gelegenheidspublicatie, zoals bij de jubilea van de muziekscholen in Rotterdam, Hengelo, Heerlen en Tilburg (Jumelet-van Doeveren, 1994; Morssinkhof, 1993; Van Overbeek, 1985; Van Puijenbroek, 1994). Ter gelegenheid van het ontstaan van een nieuwe fase in het bestaan van de instelling, zoals in Amersfoort, wordt ook geschiedenis geschreven. Hier ging de uit 1886 stammende muziekschool in de laatste decennia van de twintigste eeuw samen met dansopleidingen en instellingen op het gebied van beeldende, en dramatische vorming (Asselbergs-Neessen & Henrichs, 1999). In deze studie wordt de vraag gesteld, hoe het beleid op het terrein van de kunstzinnige vorming op plaatselijk niveau vorm heeft gekregen. Door de lokale schaal kan aandacht worden geschonken aan het samenspel tussen landelijke en lokale actoren en ontwikkelingen, en kan ook aandacht worden besteed aan de kunst zelf die de docenten en leerlingen in Amersfoort zo heeft beziggehouden. Een vergelijkbare ontwikkeling was die van de Asser muziekschool (opgericht in 1921) tot Instituut voor Creatieve Ontwikkeling (Vos, 1999, pp. 331-351).

Dit soort publicaties kan beschouwd worden als combinatie van kroniek en beleidsgeschiedenis, maar poogt ook een breder beeld te geven van de plaatselijke of regionale cultuurgeschiedenis en deze, in het geval van Amersfoort, in het kader van de landelijke ontwikkelingen te plaatsen. De bronnen zijn vaak wat eenzijdig: de ruggengraat van het verhaal wordt, zeker voor de periode na de Tweede Wereldoorlog, meestal gevormd door de overheidsbemoedelingen, die goed zijn gedocumenteerd in de archieven. Het blijft lastig om uit dit soort archiefmateriaal een levendig beeld te reconstrueren van het kunstzinnige en culturele leven waar het uiteindelijk allemaal om begonnen was en is. Instellingsgeschiedenis dreigt zo maar al te gemakkelijk beleidsgeschiedenis te worden. Gelukkig hebben de instellingen zelf ook aanvullend (beeld)materiaal bewaard. Interviews zijn vaak een bron van levendige details, foto's kunnen het enthousiasme zichtbaar maken. Maar muzikale belevenissen uit het verleden blijven erg moeilijk terug te roepen.

Tot het genre van de kunstvakgeschiedenis kunnen we het onderzoek rekenen dat, vaak vanuit een actuele vraagstelling, is gericht op een deelonderwerp dat dan doorgaans op natio-

nale schaal wordt bestudeerd. Voorbeelden hiervan zijn studies naar het aandeel van muziekonderwijs op de lagere school en de geschiedenis van het zangonderwijs (Mensink, 1980, 1989; Rabé, 1984). Een scriptieonderzoek naar de invloed van de internationale muziekdidactiek op de onderwijsvernieuwing in de halve eeuw na 1948 tot 1998 bij de vakken muziek en CKV1 is een recent voorbeeld van historisch onderzoek vanuit een expliciet omschreven vraagstelling (die overigens eerder didactisch-historisch te noemen is) (Yperlaan, 2000). Het educatieve werk van orkesten is onderzocht in drie studies (Diepenbroek, 1998; Kok, 1981; Mensink, 1985).

Ten slotte het overheidsbeleid. Vanuit een muziekhistorisch perspectief is het Nederlandse muziekbeleid tussen 1900 en 1950 beschreven (Tichelaar, 1987). Op instigatie van het ministerie van WVC werd de positie onderzocht van de kunstzinnige vorming (waaronder muziek) in het voortgezet onderwijs. Deze studie, die gericht was op de relatie tussen alle kunstzinnige vakken en het onderwijs, is een kenmerkend voorbeeld van beleidsgericht historisch onderzoek (Zwierink, 1985). Ook Vos besteedt in diverse paragrafen en hoofdstukken aandacht aan de opkomst van de verschillende vormen van muziekonderwijs zoals schoolzang en -muziek, muziekscholen, zangscholen en blaasmuziekkorpsen.

In de hierboven opgesomde onderzoeken zijn twee typen geschiedschrijving te onderscheiden: met en zonder expliciete vraagstelling. De historische terugblikken (de kronieken) hebben meestal geen expliciete vraagstelling. De schrijvers en opdrachtgevers lijken er impliciet vanuit te gaan dat het zinvol is de ontwikkeling van verleden naar heden te boek te stellen. Bij sommige gelegenheidspublicaties vinden we vraagstellingen die ook een beleids- of cultuurhistorisch karakter hebben. Het historisch onderzoek met een expliciete vraagstelling ontleent deze meestal aan het heden: dit is het geval bij de onderzoeken die zijn gericht op kunsteducatie in het onderwijs, en in het algemeen bij de vragen met een beleidshistorisch karakter. Helaas ontbreken (afgezien van Vos, 1999) de cultuurhistorische vraagstellingen. Bij Vos is (hoewel hij door zijn bronnen toch ook voornamelijk de geschiedenis van beleid van overheidsorganen en instellingen schrijft) duidelijk een zelfstandige historische vraagstelling aanwezig: hij probeert te laten zien hoe de muziekscholen omgingen met hun kunst en wat de kunst daar betekende voor de kunstzinnige vorming. In dit opzicht is zijn boek zeker niet alleen beleidsgeschiedenis, maar vormt het ook een bijdrage aan de cultuurgeschiedenis.

Beeldende kunsten

Tekenscholen dienden in Nederland oorspronkelijk (in de zeventiende eeuw) als theoretische vooropleiding voor kunstenaars. In de loop van de achttiende eeuw werd het ook voor diletanten, kinderen en ambachtslieden mogelijk om tekenonderwijs te krijgen. In de tweede

helft van de negentiende eeuw kwam tekenen op het lesrooster te staan van achtereenvolgens de mulo (1857) en de hbs (1863) en het lager onderwijs (1889) (Knolle, 1984; Knolle & Martis, 1984; Vos, 1999, p. 41, p. 82). Vakken als beeldende vorming, slöjd, handenarbeid en textiele werkvormen kennen in Nederland een lange traditie in het onderwijs (Gerritse, 1980; Koopman, 1982).

Opvallend is dat aan de geschiedenis van het tekenonderwijs in Nederland veel aandacht is besteed door academische onderzoekers. Twee proefschriften van kunsthistorici zijn gewijd aan respectievelijk de geschiedenis van de beeldende vakken in het onderwijs en de geschiedenis van het kunstnijverheidsonderwijs (Martis, 1990; Van Rheeden, 1988). Aan de ontwikkeling van het vak kunstgeschiedenis in het voortgezet onderwijs zijn enkele scripties gewijd (Bos, 1996; Grootjen, 1989; Leenen, 1989).

De socioloog en pedagoog Vera Asselbergs-Neessen wijdde haar proefschrift aan de geschiedenis van de Nederlandse beweging voor beeldende expressie (Asselbergs-Neessen, 1989). Aan de invloed van reformpedagogie en vrije expressiebeweging op de theorie en praktijk van de beeldende vorming worden, waarschijnlijk omdat deze invloeden omstreden waren en zijn, veel kritische beschouwingen gewijd, zowel bij Van Rheeden als bij Asselbergs. Beiden schenken veel aandacht aan deze discussies. Asselbergs gaat ook nog in op belangrijke cultuurhistorische fenomenen zoals antimodernisme, anti-industrialisme en antimaterialisme. De geest van de beeldende expressie heeft weliswaar op alle gebieden van de kunstzinnige vorming invloed gehad, maar manifesteerde zich sterk bij beeldende vorming en handenarbeid. Ook bij dansante en dramatische vorming was de invloed van de vrije expressie duidelijk aanwezig, terwijl zij bij de muzikale vorming het minst uitgesproken was: het krassen op een viool kon hier nauwelijks fungeren als muzikaal equivalent van de kindertekening (Vos, 1999, p. 165).

Ook over instellingen voor beeldende vorming en creativiteitscentra zijn historische publicaties verschenen (Mol & Boshoven, 1998). Een interessant voorbeeld is de Groningse School voor Handenarbeid die, opgericht in 1892, in de twintigste eeuw uitgroeide tot een centrum voor creatieve en kunstzinnige vorming. In de laatste decennia van deze eeuw werd het aanbod uitgebreid met cursussen kunstgeschiedenis, beeld en muziek, literatuur, metaalbewerking, edelsmeedkunst, textiele werkvormen, foto en video, en drama. De schrijvers hebben behalve de archiefbronnen veel mondelinge en schriftelijke herinneringen gebruikt van docenten en cursisten, waardoor duidelijk wordt welk belang het beeldende werk voor de deelnemers had (Asselbergs-Neessen & Van der Kamp, 1992).

De grote aandacht voor de vrije expressie vinden we terug in de geschiedschrijving over De Werkschuit. Een zeker 'Amsterdamocentrisme' spreekt uit de ondertitel: 'een geschiedenis van de kunstzinnige vorming'. Dat 'een' geschiedenis is nog betrekkelijk bescheiden, maar

de rest van de ondertitel suggereert wel dat de activiteiten van De Werkschuit representatief zijn voor de complete kunstzinnige vorming in Nederland, terwijl De Werkschuit zich toch vooral bezighield met beeldende, en in veel mindere mate met dramatische en audiovisuele vorming. En hoewel De Werkschuit regionale en zelfs enkele nationale 'filialen' bezat, is het toch zeker niet zo dat de kunstzinnige vorming in Nederland geheel vanuit Amsterdam werd geregeld. Het boek bevat levendige teksten en fraaie illustraties, maar moet toch vooral worden beschouwd als een tijdsdocument voor en door direct betrokkenen. Het boek is verhalend geschreven, en de bronnen (archiefmateriaal, gedrukte en/of uitgegeven literatuur, mondelinge herinneringen) worden niet vermeld (Van Lakerveld, Masee & Van Vonderen, 1995). *De Werkschuit* is een kenmerkend voorbeeld van het soort geschiedschrijving dat zich beperkt tot het vastleggen van eigen herinneringen, zonder een poging te doen de historische ontwikkelingen in een bredere context te plaatsen en wetenschappelijk controleerbaar te maken.

Over de beeldende vorming is veel geschreven, waarschijnlijk in de eerste plaats omdat er eigenlijk de hele twintigste eeuw debatten werden gevoerd over de principes van waaruit gewerkt zou moeten worden. Er is daardoor veel en interessant materiaal beschikbaar, waarvan academische onderzoekers dankbaar gebruik hebben gemaakt. De publicaties van het kroniektype kunnen, zeker als ze uitvoerig zijn geïllustreerd, een goede indruk geven van de manier waarop docenten en leerlingen omgingen met beeldende kunst, en ook kan, als het goed is, een beeld ontstaan van wat kunst voor hen betekende. De ontwikkelingen van de beeldende kunstzinnige vorming komen verder duidelijk naar voren in de kunstvakgeschiedenissen van Gerritse en Van Rheeden. De bredere cultuurhistorische context komt vooral aan de orde in het werk van Asselbergs en Vos.

Dans

Voor de Tweede Wereldoorlog werd op enkele plaatsen in Nederland wel ballet- en dansles gegeven, maar daarvan is in de geschiedschrijving niets vastgelegd. Wel is uit de eerste helft van de twintigste eeuw het een en ander beschreven over de volksdans, die binnen de antiburgerlijke en antimaterialistische jeugdbeweging zo'n belangrijke plaats innam. Het Scapinoballet werd in 1945 in Amsterdam door Hans Snoek opgericht met het doel kinderen in aanraking te brengen met de klassieke danskunst (Baart, 1995; Voeten, 1985). De uit Rotterdam afkomstige Corrie Hartong en de Amsterdamse Kit Winkel ontwikkelden zich in de jaren vijftig en zestig tot de belangrijkste Nederlandse deskundigen op het gebied van de dansexpressie (Baroud, Gerner & Schippers, 1990; Vos, 1999, pp. 164-165). De geschiedenis van de verschillende lokale balletscholen is behalve in de hierboven genoemde kunstvakgeschiedenissen vaak terug te vinden in de kronieken van plaatselijke

muziek- en dansscholen (Van Puijenbroek, 1994). Twee verschijnselen zijn waarschijnlijk overal aan te treffen: het onderscheid tussen klassiek ballet en de bewegingsexpressie, en de steeds breder wordende waaier van dansgenres. In een middelgrote stad als Amersfoort was een ruime keuze: naast de uit particulier initiatief voortgekomen, voornamelijk klassiek werkende 'Danserije' waren er de lessen dans en beweging aan de Muziekschool en (vanaf de jaren tachtig) de danslessen aan het creatief centrum De Hof. Alle genres werden onderwezen: jazz, tapdance, bewegingsexpressie, beatballet en volksdans. En dan waren er in de jaren tachtig en negentig ook nog de show- en musicaldans bij theaterschool Mirakel (Asselbergs-Neessen & Henrichs, 1999, pp. 86-102).

De invoering van dansante vorming in het basis- en voortgezet onderwijs is onderwerp van enkele studies. Problemen zijn de opleiding van vakleerkrachten, het overvolle lesrooster, het voortduren van discussies over leerdoelen (kunstgericht of gericht op expressie ofwel kunst als doel of als middel) en het ontbreken van methoden (Bergman, Van Doorn & Van Meel, 1989; Vos, 1999, pp. 279-281).

Het wachten blijft op 'de' geschiedenis van de dansante vorming. Die zou geschreven moeten worden door een historicus die de ontwikkelingen van en binnen de danseducatie kan verbinden met de ontwikkelingen in de professionele danskunst en de algemene maatschappelijke en culturele ontwikkelingen. Hij of zij zou én voldoende affiniteit met alle vormen van dans moeten hebben, én tegelijkertijd voldoende afstand moeten bewaren ten opzichte van de verschillende stromingen, overtuigingen, richtingen en genres. Tot die tijd zullen we ons moeten behelpen met de kunstvakgeschiedenissen, geschreven vanuit een beperkt gezichtspunt (wat betreft genre en richting), of met kronieken met een plaatselijk of regionaal karakter.

Drama

In de zestiende eeuw werd er op Latijnse scholen, ook in Nederland, door de leerlingen toneelgespeeld. Het waren Latijnse stukken die met een didactische bedoeling werden ingestudeerd en opgevoerd. In de loop van de zeventiende eeuw verdween in Nederland deze traditie onder invloed van de contra-remonstrantse rechtzinnigheid (De Vroomen, 1994, p. 77). Hierna bleef de band tussen toneel en vormen van educatie eeuwenlang verbroken. Intussen werd de toneelkunst wel beoefend in rederijdersgezelschappen en dilettantenverenigingen, waarvan het repertoire volgens beschaafde critici in de negentiende en vroege twintigste eeuw veel te wensen overliet. In de protestantse, katholieke en socialistische jeugdbeweging van de eerste helft van de twintigste eeuw ontstond het lekenspel, waarin gepoogd werd aansluiting te vinden bij centraal geachte waarden als zuiverheid, gemeenschapsgevoel en idealisme (Panken, 1998; Toxopeus-Dirks & Toxopeus, 1990; Vos, 1999,

p. 92, p. 113; De Vroomen, 1994). Door de koppeling met de ideologieën van de jeugdbeweging is deze fase van de dramatische educatie beschreven in vele politiek- en cultuurhistorische studies.

In de jaren zeventig bleek de dramatische expressie sterk gevoelig voor politieke en maatschappelijke gerichtheid op emancipatie en hervorming. De Eindhovense Toneelwerkgroep Proloog is met haar revolutionaire vormingstheater het bekendste voorbeeld van deze radicalisering (Vos, 1999, pp. 244-245). Het ministerie van WVC trok in 1982 de subsidie voor Proloog in wegens onvoldoende artistieke kwaliteit. Terecht is opgemerkt dat die kwaliteit in de jaren zeventig waarschijnlijk niet beter of anders was, maar dat de opvallende verandering gelegen is in het feit dat de beleidsmakers in de jaren tachtig opnieuw artistieke, en geen welzijnscriteria meer hanteerden (De Vroomen, 1994, p. 336).

Een groot deel van het historisch onderzoek naar dramatische vorming is gewijd aan de episodes van het jeugdtheater en het vormingstheater (Meyer, 1996; Zonneveld, 1996). Vergelijkend scriptieonderzoek is gedaan naar de vraag waarom in Nederland eerder een hoogwaardig jeugdtheater dan een jeugdconcertencultuur ontstond (Diepenbroek, 1998). Twee van de drie dissertaties die zijn gewijd aan de geschiedenis van toneel en dramatische vorming besteden ook uitvoerig aandacht aan deze periode (Panken, 1998; De Vroomen, 1994). Het proefschrift van De Vroomen vergelijkt het didactisch gebruik van toneel in de zestiende/zeventiende eeuw met dat in de twintigste eeuw, en brengt door deze vergelijking veel gegevens over beide perioden bijeen. Deze inhoudelijke beschrijvingen van de educatieve praktijk lijken waardevoller dan het historisch-theoretische kader van De Vroomen.

Vanuit onderwijskundig perspectief is beschreven hoe het vak drama zich recentelijk met veel moeite een bescheiden plaats heeft verworven in het onderwijs (Coppens, 2000). Het proefschrift van Panken beschrijft de ontwikkeling van het kindbeeld in het West-Europese jeugdtheater. Hij maakt daarbij gebruik van Norbert Elias' beschrijving van het civilisatieproces (Elias, 1990), Lea Dasbergs analyse van ontwikkelingen in het socialisatieproces (Dasberg, 1981) en Ton Zwaans overzicht van de ontwikkelingen in de gezinsgeschiedenis (Zwaan, 1993). Een overkoepelende cultuurgeschiedenis van het jeugdtheater en de dramatische vorming ontbreekt nog.

Literatuur

Literatuur, als onderdeel van het taalonderwijs op de middelbare school stevig gevestigd, stond in het rapport uit 1973 niet op de lijst van disciplines van kunstzinnige vorming in Nederland. Toch was al in 1950, in hetzelfde jaar waarin De Werkschuit van start ging, de vereniging 'De drukpers op school' opgericht. Taalexpressie door middel van door kinderen

zelf gedrukte teksten (taaldrukken) maakte vanaf het begin deel uit van het aanbod van De Werkschuit. In de taaldrukwerkplaatsen die in Amsterdam en elders na 1976 ontstonden, overheerste de maatschappijkritische doelstelling van de 'democratisering van de drukpers' (Van Faassen, 1996). Sinds de *Nota Letterenbeleid* uit 1988 valt taaldrukken onder de nieuwe kunstdiscipline literaire vorming. In dit kader worden op bij culturele en creatieve centra cursussen gegeven in schrijven (proza, poëzie, scenario, non-fictie) en literatuur lezen en beschouwen (Simons, 1995). Van belang voor een toekomstig overkoepelend historisch onderzoek naar deze kunstdiscipline zijn het optreden van schrijvers in het kader van literaire vorming op school (Haanstra, 1982) en de geschiedenis van de jeugdliteratuur (De Vries, 1989; Zuurveen, 1996).

Audiovisuele kunsten

In 1973 was audiovisuele vorming in het rapport *Kunstzinnige vorming in Nederland* de jongste loot aan de stam van de kunstzinnige vorming. Intussen is er op dit gebied het een en ander tot stand gebracht, maar de publicaties over deze discipline wekken nog steeds vooral veel toekomstverwachtingen. Dat is er niet minder op geworden, sinds de termen 'audiovisuele vorming' en 'filmeducatie' steeds meer vervangen worden door 'media-educatie'.

In het onderwijs is er, schoorvoetend, hier en daar ruimte gekomen voor media-educatie (Dekkers, 1993; Naeyé, 2001; Vonk, 1999). Buitenschools, in de lokale centra voor kunstzinnige vorming, blijkt dat in de eerste helft van de jaren negentig slechts twee procent van de cursisten zich op audiovisueel gebied wenste te bekwamen (Vos, 1999, p. 290). Toch zijn er tekenen dat de centra reageren op de vraag van hun klanten. In Amersfoort werden onder de noemer 'audiovisueel' niet alleen cursussen fotografie en radiomaken gegeven, maar vanaf 1987 ook creatieve computercursussen en in de jaren negentig een oriëntatie- en selectie cursus voor beeld- en mediatechnologie in het hoger beroepsonderwijs (Asselbergs-Neessen & Henrichs, 1999, p. 73). In de centra in Hengelo, Assen en bij Kunstgebouw Zuid-Holland laat het aantal cursisten een wat grillig verloop zien, waarbij er wel overal een numerieke toename is, terwijl bijvoorbeeld in Assen tussen 1980 en 1998 sprake is van een afnemend percentage audiovisuele cursisten binnen het in deze periode meer dan viermaal toegenomen aantal cursisten (Vos, 1999, p. 339).

De ontwikkelingen gaan snel op dit gebied. Misschien is er nog te weinig afstand voor historische reflectie. Toch zou het interessant zijn te lezen hoe de verwachtingen en doelstellingen vanaf de jaren zeventig zich hebben ontwikkeld (Bouman, 1975). Welke onderwerpen vonden audiovisuele vormers de afgelopen decennia de moeite waard om aan hun cursisten te onderwijzen? Hoe reflecteren deze keuzes de ontwikkeling van de status en de toegankelijkheid van de audiovisuele genres, waarbij fotografie zich langzamerhand in de

statusgroep van de moderne beeldende kunst bevindt? Hoe beïnvloeden de veranderingen in de digitale techniek de toegankelijkheid van 'bewegend beeld' voor niet-professionals, een medium met een traditioneel gecompliceerde en kapitaalintensieve productiestructuur?

6.5 Conclusies

Het is niet zo verwonderlijk dat er juist in de wereld van de kunstzinnige vorming behoefte bleek te bestaan aan geschiedenis. Immers, in de debatten over het historisme werd herhaaldelijk gewezen op de overeenkomsten in de manier waarop de historicus en de kunstenaar de wereld beschouwen. Die overeenkomsten betreffen vooral de aandacht voor het unieke en het individuele (Huizinga, 1950; Jonker, 2001, p. 128). Vier soorten vraagstellingen, resulterend in vier typen geschiedschrijvingen, zijn te onderscheiden.

Het blijken vooral de betrokkenen zelf (docenten, leerlingen, bestuurders van instellingen voor kunstzinnige vorming) te zijn die de eerste aanzet gaven voor de vorm van geschiedschrijving die we hebben aangeduid als kronieken. In dit genre blijven de schrijvers meestal 'dicht bij de kunst' zoals die tussen docent en leerling wordt beoefend. Deze kronieken hebben een waarde op zichzelf voor de plaatselijke gemeenschap, en kunnen bovendien kleurrijk bronnenmateriaal vormen voor studies van een algemenere strekking.

Een tweede type, dat van de kunstvakgeschiedenis, probeert op nationale schaal een overzicht te bieden van de ontwikkelingen in een van de kunstvakken, en legt daarbij soms verbanden met bredere cultuurhistorische verschijnselen.

'Beleidsgeschiedenis' levert een onmisbare structuur voor alle vormen van geschiedschrijving. Bij dit soort geschiedschrijving, vaak gericht op het oplossen van problemen in het heden, is een zeker presentisme onvermijdelijk. Daardoor raken essentiële aspecten van het onderwerp 'kunsteducatie' vaak bedolven onder grote stapels nota's, plannen en projecten – of verschijnen ze helemaal niet aan de horizon van de geschiedschrijving.

Kunstvakgeschiedenissen combineren in het beste geval de goede kanten (rijkdom aan inhoudelijke gegevens; historische structuur) van de twee eerder genoemde genres, en leggen verbanden met nationale en internationale ontwikkelingen in het vak.

De laatst besproken vorm, cultuurgeschiedschrijving van de kunst- en cultuureducatie, is naast de beleidsgeschiedenis een betrekkelijk recente ontwikkeling. Met de term cultuurgeschiedenis is in dit hoofdstuk de geschiedschrijving aangeduid die probeert de overige genoemde genres in een cultuurhistorisch kader te plaatsen. De interessantste voorbeelden troffen we aan bij enkele academische proefschriften (die we tot de kunstvakgeschiedenis rekenden, omdat ze zich beperken tot een enkele discipline) en bij *Democratisering van de schoonheid* van Jozef Vos. Juist deze nadruk op de cultuurhistorische context vestigt onze aandacht op de bijzondere waarden die kunst en kunsteducatie in bepaalde, historische

perioden, voor haar beoefenaren hebben vertegenwoordigd. Kunst en kunsteducatie zijn in de negentiende en twintigste eeuw uitgegroeid tot sectoren die in de maatschappij en in het onderwijs een belangrijke en in sommige opzichten unieke plaats innemen. Bestudering van de geschiedenis van deze sectoren is een manier om het belang ervan te leren beseffen, te evalueren, te beschermen en verder te ontwikkelen.

7 Samenvatting en conclusies

7.1 Het rapport *Kunstzinnige vorming in Nederland*

In 1973 verscheen het rapport *Kunstzinnige vorming in Nederland* van het NIVOR en de werkgroep O3. Het rapport bevatte uitgebreide inventarisaties van de toenmalige situatie van de kunstzinnige vorming voor vijf onderscheiden werkvelden: het onderwijs, het cultureel werk, de activiteitentherapie, de niet-professionele kunstbeoefening en dienstverlening en ten slotte de kadervorming. Ook onderscheidde men vijf op kunstdisciplines gebaseerde sectoren, namelijk audiovisuele vorming, beeldende vorming, dramatische vorming, dans en muzikale vorming. Behalve deze inventarisaties bevatte het rapport een overzicht van relevant geachte maatschappelijke ontwikkelingen en van de problematiek van de doelstellingen en legitimering van de kunstzinnige vorming. Ten slotte beschreef het een stand van zaken van sociaal-wetenschappelijk onderzoek. De conclusie daarvan was dat onderzoek naar kunstzinnige vorming beperkt van omvang en fragmentarisch van aard was, dat de vertaling van resultaten naar de praktijk problematisch bleef en dat er vrijwel geen onderzoek werd verricht vanuit een theoretisch referentiekader. Het rapport pleitte daarom voor een programatische onderzoeksaanpak waarbij een reeks samenhangende deelonderzoeken wordt uitgevoerd.

De onderzoeken zouden zich moeten richten op een lange lijst van onderzoeksproblemen. De onderscheiden onderzoeksthema's waren in de eerste plaats de hoofdelementen van het algemene didactische model, namelijk doelstellingen, didactische methoden en evaluatie. Onder de noemer leerlingen/deelnemers vielen onder andere vragen naar de samenstelling en de motivatie van betrokkenen. Onder de noemer kader gaat het in het bijzonder om de problematiek van scholing en bij-, her- en nascholing van docenten en begeleiders. Ten slotte waren er thema's die vooral tot de randvoorwaarden van de kunstzinnige vorming kunnen worden gerekend, namelijk organisatie, afstemming en dienstverlening.

7.2 Onderzoeksvragen en onderzoeksuitvoering

De algemene vraagstelling van onze studie was gericht op de realisatie van het onderzoeksprogramma *Kunstzinnige vorming in Nederland* uit 1973. We wilden weten op welke terreinen (kunstdisciplines, werkvelden) onderzoek is verricht en vooral in welke mate de onderzoeksthema's en onderzoeksprioriteiten van toen zijn onderzocht. Ook wilden we nagaan welke theorieën en begrippenkaders zijn gebruikt en welke onderzoeksmethoden zijn gehanteerd. Het werkveld van de activiteitentherapie met zijn specifieke problemen is in onze analyse buiten beschouwing gelaten.

Een literatuursearch in het bestand van Cultuurnetwerk Nederland leverde uiteindelijk 477 onderzoekspublicaties op. Dit bestand is niet volledig dekkend voor al het onderzoek dat er in de periode 1975 tot en met 2001 is verricht. Zo is maar een deel van de scriptieonder-

zoeken op dit gebied vertegenwoordigd, omdat het LOKV (waarvan Cultuurnetwerk Nederland het literatuurbestand heeft overgenomen) deze in het verleden niet systematisch heeft verzameld. Ook zullen er bijvoorbeeld interne onderzoeken van instellingen voor kunsteducatie of van gemeenten ontbreken. Verder zijn de beslisregels om een publicatie al of niet tot een onderzoekspublicatie te bestempelen tot op zekere hoogte arbitrair. Maar op basis van het bestand zijn wel in grote lijnen de onderzoeksinspanningen op het gebied van de kunsteducatie van de afgelopen kwarteeuw in kaart gebracht.

De literatuurstudie was in lijn met het onderzoeksprogramma uit 1973 gericht op sociaal-wetenschappelijk onderzoek. Als een deelonderzoek is een afzonderlijke analyse gewijd aan historische onderzoeken. De literatuursearch in de bestanden van Cultuurnetwerk Nederland, aangevuld met verder bibliografisch onderzoek, leverde een aantal van 59 'historische' titels op, terwijl 52 publicaties daarnaast op de lijst van 'overige literatuur' belandden. De lijsten zijn niet volledig (daarvoor ontbrak de nodige onderzoektijd), maar ze geven een goede indruk van de opbrengst van ruim 25 jaar historisch onderzoek op het gebied van de kunsteducatie.

7.3 Opbrengst

In de literatuursearch naar een kwarteeuw onderzoek naar kunsteducatie in Nederland, zijn een kleine vijfhonderd sociaal-wetenschappelijke publicaties geïnventariseerd. Er is in de afgelopen 25 jaar een stijgende trend te zien in het aantal publicaties over onderzoek naar kunsteducatie. Volgens Price's wet zou elk tiental jaren het aantal wetenschappelijke publicaties zich verdubbelen, maar zo sterk is de stijging hier zeker niet. In de periode 1980-1989 telden we 157 publicaties en in de periode 1990-1999 waren dat er 231. Een meerderheid van dit onderzoek wordt gefinancierd vanuit de derdegeldstroom. Mede hierdoor is veel onderzoek toegepast van aard, beleidsgericht en weinig theoriegestuurd. Er is geen tendens naar meer onderzoek naar actieve, danwel receptieve kunsteducatie. Deze aantallen gaan ongeveer gelijk op. De meeste onderzoeken behandelen meer kunstdisciplines tegelijk. Wanneer één sector onderwerp van studie is, dan is dit in de meeste gevallen muziek en in iets mindere mate ook beeldende kunst. De buiten- en binnenschoolse kunsteducatie staan in vrijwel gelijke belangstelling. Het meeste onderzoek vindt plaats in de pedagogiek/onderwijskunde. In het O3-rapport werd nog vast gesteld dat de onderwijskunde een wetenschapsdiscipline in ontwikkeling was. De meeste onderzoeken zijn kwalitatief van aard. De schriftelijke vragenlijst, al dan niet met open vragen, is het meest toegepaste onderzoeksinstrument.

7.4 Onderzoeksthema's

Aan de analyse van de *doelstellingenproblematiek* werd in het O3-rapport van 1973 prioriteit toegekend. De hoofdvragen waren daarbij: wat zijn de doelen en functies van kunstzinnige vorming in de verschillende werkvelden en kunstdisciplines en kunnen deze doelen theoretisch en empirisch worden onderbouwd? De verwachting was dat de geconcretiseerde doelstellingen vervolgens kunnen dienen als eenduidige richtlijnen voor de didactische werkvormen en voor evaluatie. In veel vooral inventariserende onderzoeken is de doelstellingenproblematiek inderdaad aan de orde gekomen. De sterke nadruk op persoonlijke ontplooiing en sociale verandering van de jaren zeventig is verschoven naar een meer vakinhoudelijke 'academische' benadering (Eisner, 1979) en naar de bevordering van cognitieve vaardigheden. Onderzoek constateert verder bij betrokken docenten een blijvende nadruk op buiten de kunsten gelegen, instrumentele doelen en minder op de in de officiële kerndoelen geformuleerde vakinhoudelijke doelen. Diepgaand onderzoek naar verbetering van de doelstellingenmethodologie werd alleen in de jaren zeventig verricht, met name in het Doelstellingen Onderzoek Expressievakken. Het aanvankelijk optimisme over de mogelijkheden van een dekkende inventarisatie van doelen en een rationele doel-middel-aanpak in de didactiek is sterk verminderd.

Bij het in het O3-rapport onderscheiden thema *didactische methoden* werd een reeks specifieke problemen in kunstdisciplines genoemd (zoals de voordelen van groepswijze versus individuele aanpak van muziekles) en verder vooral de verhouding tussen receptieve en actieve vorming, de problematiek van de projectmatige aanpak en interdisciplinaire methoden. Er is nadien veel beschrijvend en inventariserend onderzoek gedaan naar de toegepaste didactische werkvormen en methoden bij de verschillende kunstdisciplines. De muziek en in iets mindere mate de beeldende vakken hebben de grootste belangstelling van de onderzoekers. Naar de didactische methoden in de binnenschoolse kunsteducatie is meer onderzoek gedaan dan naar de methoden in de buitenschoolse kunsteducatie. Zeer beperkt is de hoeveelheid ontwikkelingsonderzoek, dat wil zeggen onderzoek dat rechtsreeks de ontwikkeling van didactische methoden ondersteunt. En het ontbreekt voornamelijk aan een systematische vergelijking van de uitvoerbaarheid en de effecten van verschillende didactische methoden.

Naast *evaluatie* van verschillende vormen van kunstzinnige vorming werd in het O3-rapport onderzoek naar en ontwikkeling van evaluatietechnieken met betrekking tot doelstellingen, methoden en activiteiten in de kunstzinnige vorming dringend noodzakelijk geacht. Een afzonderlijk evaluatieprobleem was de transfer: de effecten van kunstzinnige vorming op buiten de kunst gelegen gebieden.

Het verrichte evaluatieonderzoek in de kunsteducatie weerspiegelt de verschillende opvattingen in de sociale wetenschappen over evaluatiemethoden en instrumenten. Veel evaluaties zijn kwalitatief van aard. Experimentele opzetten met kwantitatieve metingen zijn schaars. In het algemeen is er weinig onderzoek naar 'primaire effecten' (de effecten op leerlingen en deelnemers) van kunstzinnige vorming of van de begeleiding en ondersteuning op leerlingen. Vaker is gekeken naar effecten in de voorwaardelijke sfeer: het bereik van voorzieningen en methoden, de mening over kwaliteit van methoden, begeleiding en dergelijke. Op basis van vooral Nederlands onderzoek weten we nu meer over de aard en de omvang van de effecten van kunsteducatie op cultuurdeelname en op basis van vooral buitenlands onderzoek weten we meer over de moeizame transfer van kunsteducatie naar cognitieve vermogens buiten de kunsten. Er is met name op basis van Cito-onderzoek aanzienlijk meer bekend over het meten van kennis en vaardigheden in de kunstzinnige vakken, maar buiten de examens wordt deze kennis weinig benut in evaluatie van het reguliere onderwijs. Voor het publieksonderzoek van centra voor de kunsten, musea en podia zijn standaard-instrumenten voor handen.

Onderzoek naar de *deelnemers* diende zich volgens het O3-rapport in eerste instantie te richten op de motivatie. Ook moest de samenstelling van het publiek in kaart gebracht worden. Ten slotte werd onderzoek voorgesteld naar de doorstroming tussen sociaal-cultureel werk en kunstzinnige vorming. Naar de motivatie van leerlingen/deelnemers is veel beschrijvend onderzoek gedaan. In mindere mate zijn theorieën ontwikkeld en getoetst die de motivatie (of het gebrek eraan) van leerlingen en deelnemers kan verklaren. Verder zijn de determinanten van deelname aan kunsteducatie veelvuldig in kaart gebracht. In het onderzoek naar deze problematiek staan twee theoretische stromingen centraal (informatieverwerking versus statusverwerving). Die stromingen zijn dan ook meerdere malen getoetst. Tot een finale conclusie is het onderzoek echter nog niet gekomen. De samenstelling van het publiek is in veel beschrijvend en inventariserend onderzoek aan de orde gekomen. Voorzover bekend is er geen onderzoek gedaan naar de gewenste doorstroming van sociaal-cultureel werk naar centra voor de kunsten.

Het in het O3-rapport genoemde thema *kader* is vooral onderzocht in studies over de aansluiting van de kunstvakopleidingen met de beroepspraktijk. Er wordt periodiek inventariserend onderzoek gedaan naar de arbeidsmarktsituatie van afgestudeerden van kunstvakopleidingen, waaronder de docentenopleidingen. Over de effecten van her-, bij- en nascholing is weinig bekend. Startkwalificaties of basiscompetenties van kunstvakdocenten zijn wel beschreven, maar niet wetenschappelijk onderzocht. Ook is nog weinig bekend

over de praktijkkennis van docenten kunsteducatie. Diverse onderzoeken betreffen de inzet van kunstenaars in het onderwijs en de verschillende rollen die ze daarbij kunnen spelen.

De in het O3-rapport genoemde problemen met betrekking tot het thema *organisatie* van de kunsteducatie raken op enige plaatsen aan de problematiek van de dienstverlening. Prioriteit had een inventarisatie van het aanbod kunsteducatie door de verschillende instellingen en de mate van samenwerking tussen organisaties. De onderzoeken met dit thema laten zich als volgt samenvatten: er is wederom veel beschrijvend en inventariserend onderzoek en weinig toetsend of theoriegestuurd empirisch onderzoek. Het aanbod van de instellingen en de samenwerking tussen organisaties is op lokaal en regionaal niveau veelvuldig beschreven. Er zijn enkele onderzoeken naar de privatisering en schaalgrootte van de instellingen. Dit onderzoek concentreert zich in de jaren tachtig en begin jaren negentig, tijdens en vlak na grote bezuinigingsronden in de kunstensector.

Inventariserend onderzoek en evaluatieonderzoek naar de verschillende overlappende vormen van *dienstverlening* zou volgens het O3-rapport moeten leiden tot efficiënte taakafbakening en samenwerking tussen de verschillende plaatselijke, regionale en landelijke instellingen. Ook beval het rapport aan om op systematische wijze te experimenteren met dienstverlening in de verschillende werkvelden en kunstdisciplines. Misschien niet op systematische wijze, maar er is de afgelopen kwarteeuw wel veel geëxperimenteerd met de dienstverlening. Dit gebeurde vooral in het kader van de in de jaren tachtig ontstane verzorgingsstructuur kunstzinnige vorming. De verschillende ontwikkelingen en herstructureringen in deze verzorgingsstructuur zijn gepaard gegaan met een forse hoeveelheid beleidsgericht onderzoek in opdracht van landelijke en provinciale overheden en van instellingen uit de verzorgingsstructuur zelf. Behalve beschrijvend en inventariserend onderzoek naar de steunfunctie kunstzinnige vorming is er recentelijk onderzoeksmatige aandacht gekomen voor een infrastructuur en dienstverlening op het gebied van educatie in en door cultureel erfgoed.

Al met al bezitten we over enkele van de genoemde onderzoeksgebieden (of deelgebieden daarvan) veel gegevens, vooral in inventariserende en beschrijvende zin. Wat betreft de deelnemers en leerlingen betreft dat onder meer de samenstelling van deelnemers aan buitenschoolse educatie (de 'kunstzinnige burgers') en de deelname aan examens in de kunstvakken in het voortgezet onderwijs. Wat betreft het kader is er een reeks onderzoeken naar de arbeidsmarktpositie van afgestudeerden van de docentenopleidingen in de kunstvakken. Wat betreft dienstverlening zijn er veel gegevens over het aanbod en de afname van activiteiten van steunfunctie-instellingen en van culturele instellingen en specifiek over de positie

en inhoud van het educatieve werk in musea. Maar op enkele gebieden zijn dit soort inventarisaties en beschrijvingen schaars. Met betrekking tot de didactische werkvormen hebben we maar ten dele inzicht in de dagelijkse lespraktijken in onderwijs en centra voor de kunsten. Ook ontbreken recente inventarisaties van de omvang en inhoud van cultuureducatie in het sociaal-cultureel werk.

Is het beeld over beschrijvend onderzoek vrij omvattend, met betrekking tot meer toetsend en evaluerend onderzoek is de oogst mager.

7.5 Theorievorming en methodengebruik

Kijken we naar het gebruik en de ontwikkeling van theorie dan constateren we dat op slechts enkele deelgebieden van de onderscheiden thema's sprake is geweest van een reeks onderzoeken vanuit een bepaald theoretisch kader, en daarmee van voortschrijdend inzicht. Veel vaker is er sprake van eenmalig en losstaand gebruik van theoretische noties uit de onderwijskunde, de organisatiekunde, communicatiewetenschap, semiotiek en dergelijke. De cognitivistische benadering in de wetenschap van de afgelopen decennia is ook voor de kunsteducatie van invloed geweest. Dat heeft zich vooral geuit in de discussie rond de legitiemering van kunsteducatie (met name de theorie van de meervoudige intelligentie van Gardner) en in de onderbouwing van meer leerlinggericht en procesgericht onderwijs. Het heeft echter maar in zeer beperkte mate geleid tot empirisch onderzoek. Er zijn enkele onderzoeken verricht naar probleemoplossend gedrag van leerlingen in de kunstvakken. Meer substantieel is het onderzoek dat is gedaan op basis van de informatieverwerkingstheorie van cultuurdeelname en onderzoek en theorievorming op het gebied van ontwikkelingsstadia in artistieke vaardigheden en esthetische oordelen.

In *Kunstzinnige vorming in Nederland* worden verschillende onderzoeksmodellen en instrumenten beschreven die toegepast moeten worden in het sociaal-wetenschappelijk onderzoek naar kunsteducatie. Wat betreft de onderzoeksmodellen maakt men een onderscheid in actieonderzoek, kwalitatieve studies, kwantitatieve studies en experimenten. De volgende onderzoeksinstrumenten worden onderscheiden: observatietechnieken, neerslag van verbaal gedrag, documentenanalyse, (psychologische) tests en simulaties.

Uit het geïnventariseerde onderzoek blijkt dat simulaties in het geheel niet voorgekomen zijn, dat de nadruk ligt op de neerslag van verbaal gedrag en documentenanalyse en dat in mindere mate observaties en (psychologische) tests zijn gebruikt. De toegepaste methoden zijn niet afhankelijk van wetenschappelijke discipline of problematiek. In alle disciplines en thema's bestaat een bescheiden verscheidenheid aan toegepaste methoden, waarin het survey-onderzoek in alle gevallen domineert. Survey-onderzoek is relatief goedkoop en is een techniek waarmee op snelle wijze veel gegevens verzameld kunnen worden. Deze techniek

leent zich daarom bij uitstek voor beschrijvend en inventariserend onderzoek. In het survey-onderzoek doen zich echter grote kwaliteitsverschillen voor in de betrouwbaarheid en interpreteerbaarheid van de verzamelde gegevens.

7.6 Historische publicaties

Het zoeken naar onderzoekspublicaties over kunsteducatie in Nederland leverde ook een type publicaties op dat het best kan worden aangeduid als historisch. Deze behoefte aan geschiedenis was in het rapport *Kunstzinnige vorming in Nederland* niet voorzien.

De vier typen geschiedschrijving die we op het gebied van de kunsteducatie kunnen onderscheiden hebben elk hun eigen nut en nadeel. Kronieken leveren een grote inhoudelijke gedetailleerdheid op en schilderen een kleurig beeld van de praktijk van de kunsteducatie. Kunstvakgeschiedenissen combineren deze gedetailleerdheid op het gebied van één discipline vaak met een interessante inbedding in een bredere context van vakpedagogische en soms cultuurhistorische aard. Beleidsgeschiedenis koppelt de ontwikkelingen binnen de kunsteducatie aan beleidsmatige en cultuurpolitieke beslissingen die soms blijken samen te hangen met bredere maatschappelijke ontwikkelingen. Maar door de beleidsmatige invalshoek is er soms te weinig aandacht voor datgene waar het in kunsteducatie om gaat: de kunst zelf en de mensen die haar beoefenen of genieten.

Cultuurgeschiedenis biedt in het ideale geval inzicht in de manier waarop in de samenleving betekenis werd en wordt gegeven aan kunst en kunsteducatie. De historische blik stelt ons in staat de ontwikkelingen op dit gebied over een langere termijn in kaart te brengen en te begrijpen. Daardoor kan cultuurgeschiedschrijving over kunst en kunsteducatie inzichten bieden die de eerder genoemde typen geschiedschrijving aanvullen. De inhoud en vorm van kunst en kunsteducatie veranderen, beleidsdoelstellingen blijken van periode tot periode te variëren. Dat inzicht zou kunnen helpen bij het blijven stellen van kritische vragen aan de beleidsdoelstellingen van het moment, en mogelijk bij het formuleren van idealen voor de toekomst.

7.7 Actualiteit van de in 1973 onderscheiden probleemgebieden

Het programma uit 1973 was gericht op een reeks algemene thema's, zoals doelstellingen, didactische methoden, evaluatie en organisatie, waarop steeds nieuw onderzoek mogelijk is. Daarin waren meer specifieke problemen aangemerkt die op dat moment actueel waren. Sommige van die specifieke onderzoeksproblemen zijn verdwenen, omdat ze betrekking hebben op achterhaalde situaties of gedateerde activiteiten, zoals de didactische problemen rond 'encountergroepen' in de dramatische vorming.

Sommige onderzoeksgebieden zijn weer actueel geworden. Zo is het probleem van interdis-

ciplinariteit door de invoering van de nieuwe interdisciplinaire vakken CKV1 en CKV2 in een nieuw perspectief komen te staan. Dit zowel inhoudelijke als didactische probleem bestaat in het onderwijs zelf, maar eveneens in de docentenopleidingen in de kunstvakken. Ook het probleem van de relatie tussen actieve en receptieve vorming heeft door de verschuiving naar meer theorie en receptie in de kunsteducatie in het voortgezet onderwijs een nieuwe dimensie gekregen.

Sommige onderzoeksgebieden zijn juist minder urgent geworden. Dat laatste is hiervoor bijvoorbeeld geconstateerd over de in 1973 alles overheersende doelstellingenproblematiek. Deze hing deels samen met de richtingenstrijd in de kunstzinnige vorming en met de onderwijskundige opvattingen van die tijd. Inmiddels zijn de ideologische tegenstellingen op dit gebied minder scherp en is de onderzoeks aandacht voor een deel verschoven naar leervariabelen. De vragen naar de legitimering van de kunsteducatie zullen echter steeds terugkomen en daarmee ook de vragen naar doelen én effecten.

Ten slotte zijn er uiteraard probleemgebieden ontstaan die in het begin van de jaren zeventig nog niet waren te voorzien. Het meest evident is dat voor de maatschappelijke gevolgen van de toename van allochtonen in Nederland. Voor de kunsteducatie heeft dit de vraag opgeroepen hoe moet worden omgegaan met niet-westerse culturele uitingen en met daarmee verbonden normen en waarden. Ook heeft de kunsteducatie te maken met een veel sterker overheersende en dynamische jongerencultuur. De veranderde culturele socialisatie van jongeren leidt tot veel verdergaander kwesties dan het in 1973 gesignaleerde probleem van 'het aanbieden van nieuwe muziekvormen zoals pop-, jazz en folkmuziek'.

7.8 Vergelijking met een Europese inventarisatie

Harland en Lord (2001) inventariseerden het sociaal-wetenschappelijke onderzoek naar binnenschoolse kunsteducatie in Europese landen. Hun conclusie is dat het onderzoek op dit gebied vergeleken met bijvoorbeeld wiskunde en talenonderwijs beperkt is. Verder concludeerden ze dat het vaak kleinschalig, kwalitatief onderzoek betreft dat ad hoc wordt uitgevoerd en weinig generaliseerbaar is. Het ontbreekt aan meeromvattend kwantitatief onderzoek. Inhoudelijk gezien bestaat er zeer weinig onderzoek dat gericht is op het perspectief van de leerlingen. De Engelse auteurs noemen drie gebieden waarop onderzoek sterk gewenst wordt:

- 1 algemene surveys;
- 2 vergelijkend onderzoek (onder meer casestudies) van effectieve praktijken;
- 3 onderzoek naar docentenopleidingen in de kunstvakken (zowel voor het primair als secundair onderwijs).

Zoals eerder beschreven is de algehele karakterisering van het Europese onderzoek in

belangrijke mate ook van toepassing voor de Nederlandse situatie. Er bestaan overigens wel enkele onderzoeken die duidelijk de leerlingen of deelnemers in de kunsteducatie aan het woord laten.

De door ons geconstateerde onderzoeksbehoefte betreft niet zozeer beschrijvingen en inventarisaties, omdat in Nederland op veel gebieden al gegevens voorhanden zijn. Wel onderschrijven we de behoefte aan onderzoek naar docentenopleidingen in de kunstvakken en naar vergelijkend onderzoek van effectieve praktijken. Dat laatste onderzoek zou de moeilijk generaliseerbare beschrijvingen van 'good practices' te boven moeten gaan en liefst quasi-experimenteel van opzet moeten zijn.

7.9 Infrastructuur voor onderzoek

De opdracht voor de werkgroep O3 gold niet alleen een inventarisatie en inhoudelijke onderzoeksprogrammering, maar eveneens het ontwerpen van een organisatiemodel voor onderzoek met betrekking tot kunstzinnige vorming. Het voorstel, in 1974 verschenen, omvatte een structuurmodel met een uitgebreide onderzoeksadviesraad, een vaste commissie, projectgroepen en een secretariaat. Doel van deze infrastructuur was inventarisatie en onderlinge afstemming van onderzoek, programmering en stimulering van nieuw onderzoek en advisering met betrekking tot het opzetten en uitvoeren van onderzoek. Deze organisatiestructuur is nooit gerealiseerd. Het onderzoek dat in de jaren daarna werd gerealiseerd viel deels in de werking van de onderwijsverzorgingsstructuur, met name van de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO). Verder was er een eigen onderzoeksprogrammering van het ministerie van CRM met een voortdurende maar bescheiden aandacht voor kunstzinnige vorming. Toen er in de jaren tachtig (vooral voor de buitenschoolse kunstzinnige vorming) een afzonderlijke verzorgingsstructuur kunstzinnige vorming ontstond, betrof deze wel de taken ontwikkeling, begeleiding en kwaliteitsbewaking, maar niet het onderzoek. Het in 1983 ontstane LOKV verrichtte in de daaropvolgende jaren wel onderzoek (of gaf opdracht hiertoe), maar dit was altijd een neventaak. Het onderzoek was bovendien in het bijzonder gericht op ondersteuning en evaluatie van eigen projectactiviteiten. Het Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam (later SCO-Kohnstamm Instituut) was een van de weinige landelijke onderzoeksinstellingen die een traditie ontwikkelden op het gebied van toegepast onderzoek naar kunstzinnige vorming.

Het derdegeldstroomonderzoek heeft in de loop van de jaren negentig door het project Cultuur en School (inclusief het beleid ten aanzien cultureel erfgoed) wel een duidelijke impuls gekregen. Diverse particuliere onderzoeksbureaus zijn zich met beleidsgericht onderzoek op dit gebied gaan bezighouden. Dit is echter geen structureel gegeven.

Cultuurnetwerk Nederland heeft wel meer dan het LOKV een taak op het gebied van

inventarisatie en onderlinge afstemming van onderzoek, treedt op als opdrachtgever en coördinator en voert ook zelf onderzoek uit.

De opheffing van de SVO in de tweede helft van de jaren negentig heeft in de praktijk vermindering van het tweedegeldstroomonderzoek op het gebied van de kunsteducatie betekend. Het programma voor onderwijsonderzoek van de NWO biedt geen aanknopingspunten voor de cultuureducatie.

De verankering van het onderzoek naar kunstzinnige vorming in het fundamentele, universitaire (eerstegeldstroom)onderzoek was in de jaren zeventig afwezig en is dat twee decennia lang gebleven. Het instellen door het LOKV van een bijzondere leerstoel Kunsteducatie en Cultuurparticipatie aan de Universiteit Utrecht in 1995 heeft hierin verandering gebracht, hoewel het onderzoek in omvang beperkt is. Verder is er met name bij de Erasmus Universiteit (Kunst en Cultuurwetenschappen), de faculteit Letteren Universiteit Utrecht (specialisatie cultuureducatie) en bij de Rijksuniversiteit Groningen (Kunst en Kunstbeleid en Sociale Wetenschappen) regelmatig sprake van empirisch onderzoek op het gebied van cultuureducatie. Ten slotte zien we meer samenwerking ontstaan tussen hbo-kunstvakopleidingen en universiteiten. Dit zal bij de docentenopleidingen in de kunstvakken ook leiden tot samenwerking met universitair onderwijskundig onderzoek.

De conclusie is dat de topzware structuur die in de jaren zeventig was bedacht voor onderzoek naar kunstzinnige vorming niet levensvatbaar is gebleken. In de huidige situatie kan men spreken van een zeer bescheiden infrastructuur wat betreft eerstegeldstroomonderzoek, het vrijwel ontbreken van tweedegeldstroomonderzoek en een, afhankelijk van landelijke en regionale beleidsprioriteiten en accenten, sterk wisselend beeld bij het derdegeldstroomonderzoek.

7.10 Slot

Na meer dan 25 jaren van onderzoek kunnen we het onderzoeksprogramma uit *Kunstzinnige vorming in Nederland* nog niet als afgeschreven beschouwen. Over de toenmalige kwalificatie dat het een onderontwikkeld terrein betreft, kan men twisten. Een oogst van vijf-honderd titels is tenslotte absoluut genomen een hoeveelheid die een forse onderzoeksinspanning heeft vereist. Anderzijds zijn de kwalificaties fragmentarisch, ad hoc en niet-theoriegestuurd nog steeds van toepassing op de meerderheid van het verrichte onderzoek. Het zou weinig realistisch zijn om nu opnieuw een uitputtend onderzoeksprogramma met bijbehorende infrastructuur voor te stellen. Het uiten van enkele meer bescheiden wensen is wel op zijn plaats.

In de eerste plaats zou er regelmatig uitwisseling moeten plaatsvinden tussen onderzoekers

op het gebied van kunst- en cultuureducatie en ten tweede moet het nu ontstane databestand van onderzoek worden aangevuld en bijgehouden. Cultuurnetwerk Nederland is de aangewezen instantie om deze taken te verrichten en wenst deze rol ook te vervullen.

Meer uitwisseling en samenwerking tussen onderzoekers zou kunnen leiden tot kansrijker aanvragen van tweedegeldstroomonderzoek bij de NWO. De noodzaak van meer theoriegestuurd onderzoek hangt hiermee samen. Veel recente inzichten uit de psychologie, de sociologie, de onderwijskunde en de pedagogiek hebben relevantie voor de cultuureducatie, maar de bruikbaarheid ervan zou op veel systematischer manier nagegaan moeten worden.

Ook de komende jaren zal het merendeel van het onderzoek naar cultuureducatie toegepast en beleidsgericht onderzoek betreffen. Hoe noodzakelijk dit onderzoek ook is, het rapport *Kunstzinnige vorming in Nederland* stelde al vast dat het nut ervan beperkt blijft als het voortdurend om ad hoc- en kortetermijnonderzoek gaat. Vooral het door de landelijke overheid uitgezette toegepaste onderzoek zal aan betekenis winnen als het programmatischer wordt opgezet en er ook hierbij sprake is van meer theoretische sturing en van cumulatieve resultaten.

Literatuur

1 Sociaal-wetenschappelijke publicaties (1975-2001)

Aanholt, Th. van & Willems, M. (1993). *Tekenen, handenarbeid en textiele werkvormen in het lager beroeps-onderwijs*. Nijmegen: ITS.

Akker, L.J.A.A. van den (1989). *Kunstzinnige vakken-Kunstzinnige vorming 1968-1989: een rapport aan de VALO-KV/LO*. Enschede: VALO-KV/LO.

Asselbergs-Neessen, V. (Ed.). (1998). *Is dit kunst?: kunstzinnigheid en familie*. (Katernen Kunsteducatie 17). Utrecht: LOKV.

B&W partners (1998). *Een (beroeps)profiel van de docent kunstzinnige vorming: de moderne arbeidsorganisatie als sleutelbegrip*.

Baake, V., Beek, L. van de, Feickens, R., Heemskerk, K. & Keuning, S. (1976). *Tekenonderwijs: een semiologische bijdrage: een werkstuk binnen het kader van de studie akte M.O.-B tekenen*. Arnhem: Akademie voor Beeldende Kunsten.

Baarda, R. & Smets, P. (1999). *Meer amusement en cultuur in het bve-segment?: onderzoek naar de mogelijkheden in de sector amusement en cultuur voor het beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum.

Bakelen, M.P. van (2000). Jongeren kiezen voor kunst, een dubbelcongres; Verplicht gaan en vrijwillig moeten; *Culture Beat. Theater & Educatie*, 6(3), 3-96.

Bartels, Y. (1990). *Informatie voor kunstbeleid: beschrijving van de informatiebehoefte in de kunst- en cultuursector: het tweede deel van het projectverslag informatie en beleid in de kunst- en cultuursector*. Scriptie Universiteit van Amsterdam.

Bartels, Y., Lanza, C., Verhagen, K. & Zeven, H. (1987). *Onderzoek Aldoende*. Utrecht: LOKV. Scriptie Rijksuniversiteit Utrecht.

Bartelsman, J.Chr. (1987). *Drama en pedagogie: de theorie achter de pedagogische toepassing van dramatische vormgeving: beschouwingen voor de docent*. Leiden: Nijhoff.

Beattie, D.K. (1990). *An analysis of the Dutch vwo visual arts examination program and the concomitant vwo curriculum*. Unpublished doctoral dissertation. University of Kansas.

Beek, P. van & Knulst, W. (1991). *De kunstzinnige burger: onderzoek naar amateuristische kunstbeoefening en culturele interesses onder de bevolking vanaf 6 jaar*. (Cahier 86). Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Beeldenstorm (1996). *Beeldenstorm in Deventer: multimedia education in praxis: the 4th International Research Symposium on Visual Verbal Literacy*. Deventer: Rijks Hogeschool IJsseland.

Beentjes, J.W.J. (1989). De cognitieve verwerking van verhalen op televisie en op papier. *Pedagogische Studiën*, 66, 47-157.

Beentjes, J.W.J., Bouwens, D.H., Heijer, K.M. den & Roos, E. (1995). Leereffecten van de schooltelevisieserie 'Televisie, te mooi om waar te zijn'. *Nederlands tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs*, 11(4), 214-224.

Beerten, J. & Elzenga, M. (2000). *Culturele diversiteit in de kunstvakken in het voortgezet onderwijs: Wat kunnen kunstvakken in het voortgezet onderwijs betekenen bij het aanleren van culturele competentie van de leerlingen?* Enschede: SLO.

Bekker-Ketelaars, A.A.M.M. de (1975). *Onderwijstheorieën voor onderwijs in tekenen*. Scriptie Katholieke Leergangen Tilburg.

Belle, R. van (1983). *De ervaring van muziek bij kinderen van 8 tot 12 jaar*. Nijmegen: Katholieke Universiteit.

Bennema, T. (1998). Hoe nu verder? Een beslissingsprobleem in netwerkperspectief. In Q. van den Hoogen, R. Bos & I. Nutma (Eds.), *State of the Art: 15 jaar denken over kunst en kunstbeleid* (pp. 133-157). Groningen: Passage.

Berendsen, H. & Grip, A. de (1992). *De actuele en toekomstige arbeidssituatie voor musici: haalbaarheids-onderzoek*. Maastricht: ROA, Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt. Rijksuniversiteit Limburg.

Berg, H.O. van den (1985). *Muziek: een inventariserend onderzoek naar de samenhang tussen muziekvakopleidingen en beroepspraktijk*. Den Haag: DOP.

Berg, H.O. van den (1987). *De toekomst in eigen hand: een studie naar de mogelijkheden tot eigen beleidsontwikkeling door creativiteitscentra en muziekscholen*. Utrecht: VKV.

Berg, H.O. van den (1996). *Allochtonen en amateurkunst: strategisch beleidsonderzoek ten behoeve van het Platform voor Amateurkunst. Deel 1: Onderzoek*. Amsterdam: Cenario.

Berg, H.O. van den & Gemert, M. van (1989). *Muziek en dans*. Rijswijk: WVC.

Berg, H.O. van den & Materman, B. (1995). *Geraakt?: bereik en effect van de Kunstbende 1991-1995*. Amsterdam: Meer-doen-met cultuur.

Bergisch, K.R. (1993). *Pretpark of cultuurtempel: de relatie tussen de publieksfunctie van filmmusea en publieksbegeleiding, met als uitgangspunt het Nederlands Filmmuseum*. Scriptie Universiteit van Amsterdam.

Bergman, V. (1994). *Leren van en over dans*. In J. Ensink (Ed.), *Determinanten van leren over kunst* (pp. 71-83). (Katernen Kunsteducatie 8). Utrecht: LOKV.

Besselaar, S. van den & Spijkerboer, J. (1985). *De mythe van het beeld: beeldgebruik in vormings- en educatief werk*. Scriptie Rijksuniversiteit Utrecht.

Bibliotheek Katholieke Universiteit Brabant (2000). *Naar een erfgoed website voor Noord-Brabant: www.erfgoedbrabant.nl*. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant.

Bisschop Boele, E. (1986). *Volksmuziek en muziekonderwijs: een scriptie*. Scriptie Conservatorium Maastricht.

Blom, F. (1985). *Dramatische vorming en het sociaal cultureel werk: een inventarisatie*. Utrecht: LOKV.

Boerma, L.H. (1985). *Amateuristische kunstbeoefening in Gelderland: een onderzoek naar de behoefte aan provinciale ondersteuning van verenigingen op het gebied van muziek, zang en toneel*. Arnhem: Stichting Gelderland.

Bommel, M. van (1982). *AV-vorming in Zaandam: een onderwijskundige verkenning: t.b.v. project 3371 audio-visuele vorming in het basisonderwijs in november/december 1979*. Enschede: SLO.

Bommel, M.J.E. van (1991). *Evaluatie van kunstzinnige vorming in het onderwijs: een literatuurstudie*. Utrecht: LOKV.

Boone, L. & Grinten, C. van der (1987). *Film op school: samenvatting van het verslag van een onderzoek naar filmgebruik en -begeleiding in het voortgezet onderwijs (12-16 jarigen)*. Stageverslag, Tilburg.

Boonzajer Flaes, R., Cosquino de Bussy, A., Savenije, M. & Zanen, M. (2001). *Van onderen! De podia als beroepsterrein voor het MBO*. Amsterdam: QRA.

Bot, R., Groot, B. de & Hoorn, M. van (1995). *Kunsteducatie: trend en behoeften*. Utrecht: LOKV.

Braak, J.J. van den (1992). *Kunstzinnige vorming in de basisschool. Een onderzoek inzake de ondersteuning, begeleiding en bemiddeling door de regionale steunpunten kunstzinnige vorming in de provincie Utrecht*. Utrecht: OKU.

Brink, H., Wijnstra, J.M. & Janssens, F.J.G. (1989). *Inventarisatie van het leer- en vormingsaanbod bij het bewegingsonderwijs in de basisschool. (PPON-rapport 1)*. Arnhem: CITO.

Brink, H., Wijnstra, J.M. & Janssens, F.J.G. (1989). *Inventarisatie van het leer- en vormingsaanbod bij de beeldende vorming in de basisschool. (PPON-rapport 2)*. Arnhem: CITO.

Broek, A. van den & Haan, J. de (2000). *Cultuur tussen competentie en competitie: contouren van het cultuurbereik in 2030*. Amsterdam/Den Haag: Boekmanstichting/SCP.

Broens, M. (1987). *Met dans uit de voeten: kwalificatie en voortgezette scholing dans*. Utrecht: LOKV.

Broeren, Ch. (1987). *Een onderzoek naar het beeldend werk van jonge kinderen (4-8 jaar)*. Scriptie Noordelijke Leergangen, Zwolle.

Broeren, Ch. (1990). *Verslag project 'actiefreceptief'*. Enschede: Cultureel Centrum.

Brog, J. (1976). *Dramatische vorming in het Amsterdamse onderwijs: een inventarisatie*. Amsterdam: Boekmanstichting.

Broswijk-Klein Gunnewiek, M. (1992). *Muziek in het basisonderwijs: begeleidende noodzaak of noodzakelijkerwijs begeleid?* Scriptie Twents Conservatorium.

Brouwer, W. (2001). *Wie weet de weg?: onderzoek naar de mogelijkheden van samenwerking tussen kunsteducatie-instellingen om jongeren de weg te wijzen in 'de kunstwereld'*. Scriptie Rijksuniversiteit Groningen.

Brouwers, R. (1998). *Op hun fietsjes het museum in: actuele ontwikkelingen van de kindereducatie in Rotterdamse musea*. Scriptie Erasmus Universiteit Rotterdam.

Bruine, L. de (2001). *'Een kunst om te doen': VMBO-jongeren over hún culturele & kunstzinnige vorming*. Rijswijk: Kunstgebouw. Stage-opdracht opleiding Culturele en Maatschappelijke Vorming.

Buisman, L. (1990). *Jeugdtheaterfestival 1990: publieksevaluatie*.

Bulthuis, H. (1997). *AV actief?: een onderzoek naar de mogelijkheden voor museumbezoek binnen het vak av*. Scriptie Universiteit Utrecht.

Buning, H.C. & Pasteuning, P.A.J. (1989). *Amateurdans in beweging?: Een verslag van een enquête onder dansdocenten werkzaam in Noord-Holland*. Haarlem: Ondersteuningsinstituut Noord-Holland.

Bunk, A.R., Veldhuis, A.G.M. ten & Wees, A.T. van (1986). *Onderzoek steunfunctie kunstzinnige vorming*. Zwolle: Stichting Overijssel - Provinciaal Opbouworgaan.

Bureau Berenschot (1995). *De podiumkunsten na 2000: naar een nieuw beleid*. Berenschot.

Bureau R & H, Projecten en adviezen op het gebied van kunst en cultuur (1997). *De schoolpoort open voor cultuur: goede praktijk: voorbeelden van samenwerking tussen scholen en kunstinstellingen*. Nijmegen: Platform Kunsteducatie Voortgezet Onderwijs.

Buskens, L. (1981). *Van je familie moet je het hebben: vooronderzoek naar factoren die een rol spelen bij het functioneren van de muziekschool voor beginnende instrumentalisten*. Scriptie Brabants Conservatorium Tilburg.

Buskermolen, M. & Vonk, W. (1986). *Een onderzoek naar effecten van dramatische vorming bij dove kinderen*. Scriptie Vrije Universiteit Amsterdam.

Buurke, W.J. & Lucassen, P.J.J. (1986). *De impact van SLO-modelpublicaties op het onderwijsveld: drie modelpublicaties nader onderzocht*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.

Calcar, C. van & Visch-Eybergen, A. de (1984). *Evaluatie van het creativiteitsproject Maastricht: 'Creativiteitsproject Maastricht, een startnotitie'*. [SCO-rapport 43]. Amsterdam: SCO.

Calcar, C. van & Visch-Eybergen, A. de (1986). *Externe evaluatie van het creativiteitsproject Maastricht: eindrapport*. [SCO-rapport 102]. Amsterdam: SCO.

Campbell, H.W., Reinsch, P.Q. & Driessen, P.G.P. (1994). *Etniciteit en cultuurparticipatie: een onderzoek naar de deelname van leden van etnische groepen aan cultuuruitingen in Nederland: samenvatting*. Maarssen: Stichting Studio Interetnica.

Ceelen, G. (1995). *Theater als methodiek voor communicatie over veilig vrijen bij jongeren: een evaluatieonderzoek naar de theatervoorstelling 'Lavinia, fantasieën over zwak vlees en sterke condoms'*. Scriptie Universiteit Utrecht.

Christianen, M. (1992). *Popmuziek in Zuid-Holland: onderzoeksverslag: een onderzoek naar de amateurbeoefening van popmuziek in Zuid-Holland: een beschrijving van de infrastructuur ten behoeve van de beoefening van popmuziek in Zuid-Holland: een aanzet tot een geïntegreerd beleid op het terrein van de popmuziek*. Rotterdam: Wetenschapswinkel Erasmus Universiteit.

Claassen, A.W.M. (1986). *Popmuziek in Gelderland: massacultuur noch tegencultuur*. Arnhem: Stichting Gelderland.

Claassen, A.W.M. & Pouwels, J.P.A. (1991). *Ontwikkelingen in het provinciaal steunfunctiebeleid*. [Cahier 83]. Rijswijk/'s-Gravenhage: SCP/VUGA.

Clement, H. (1991). *Filmcahiers in de peiling*. Utrecht: LOKV.

Commissie Aansluiting Danseducatie op Werkvelden (1977). *Kans voor de dans: knelpunten in de aansluiting van het dansonderwijs op de danspraktijk*. 's-Gravenhage: Centraal Dansberaad.

Commissie Muzikale Vorming (1991). *Eindrapport Commissie Muzikale Vorming*. Rijswijk/Zoetermeer: Ministerie van WVC.

Coppens, H.I.M. (2000). *Drama op school: de invoering van een nieuw vak in het Nederlandse voortgezet onderwijs*. Leuven/Amersfoort: Acco.

Crans, A.P. (1999). *Management-metamorphose bij de muziekschool, melodius meesterwerk of modieus marionettenspel?: een onderzoek naar de effecten van privatisering op het management van muziekscholen*. Scriptie Erasmus Universiteit Rotterdam.

Crébas, A. & Leeuwen, S. van (1983). *Leerboeken in beeld: een onderzoek naar edukatieve uitgaven ten behoeve van beeldende vorming*. Amersfoort: LOKV.

Cremer, S., Slavenburg, A. & Krooneman, P.J. (1999). *Cultuurtraject 12+ in Amsterdam: eindrapport*. Amsterdam: Regioplan Onderwijs en Arbeidsmarkt.

Daamen, D. & Haanstra, F. (1980). *Het educatieve werk van Nederlandse musea: activiteiten, opvattingen en positie van educatieve medewerkers.* Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Damen, M.L. (2000). *Cultuurdeelname en School; een onderzoek naar de effecten van de school op de cultuurdeelname van leerlingen.* Scriptie Universiteit Utrecht.

Deijck, E. van (2001). *Een bezoek is een belevenis: onderzoek naar kinderpresentaties, een actueel museum-verschijnsel.* Scriptie Universiteit van Amsterdam.

Deijck-Hofmeester, C. van & Raijmakers, W.-J. (1994). *Er is meer tussen stad en staat.* Den Haag: IPO.

Deijck-Hofmeester, C. van & Raijmakers, W.-J. (1996). *De provincie: partner in cultuurbeleid: naar een gebiedsgewijze en integrale aanpak.* Den Haag: IPO.

Derks, L. & Megen, E. van (1986). *Stal wordt museum: museum onderzocht.*

Derriks, M. & Godefrooij, P. (1984). *Jeugdtheater en lagere overheden in Nederland.* (SCO-rapport). Amsterdam: SCO.

Dienst Sociale Zaken Nijmegen (1986). *Het cursorisch aanbod in de kunstzinnige vorming: een inventariserend onderzoek onder instellingen, groeperingen en personen die werkzaam zijn op het terrein van de kunstzinnige vorming in Nijmegen.* Nijmegen: Dienst Sociale Zaken.

Dijk, J. van (1992). De Kunstbende: niet meer dan een incident: onaangeraakten worden niet noemenswaardig bereikt. *Kunst & Educatie*, 1(3), 7-9.

Dijk, W. van (1996). *Didactische werkvormen in de basisvorming.* Utrecht: ISOR.

Dijkhuis-Potgieser, H.I.E. (1977). *Muziekonderwijs op mavo, havo en vwo: verslag van een enquête, in opdracht van de C.M.L.-Muziek, onder muziekdocenten aan mavo, havo en v.w.o., naar de inhoud en doelstellingen van hun muziekonderwijs.* Oegstgeest: Instituut FOSS.

Dijst, T. (1994). *Inventarisatie kunstaanbod.* Utrecht: LOKV.

Diks, E. (1987). *Gewoon TV: Gewoon televisie: produkt-evaluatie.* Utrecht: LOKV.

Ditewig, J., Ditzhuijzen, H. van, Dolsma, S., Gerritsen, A., Kosterman, C., Kuijper, C., Meijden, M. van der & Zuylen, P. van (1991). *Kunst door gehandicapten.* Doorn: Stichting Kunst met Gehandicapten.

Doevendans, T.J. (1978). *Analyse van de centraal schriftelijke eindexamens muziek voor MAVO en HAVO 1972-1977.* Arnhem: CITO.

Doevendans, T.J. (1978). *De centraal schriftelijke eindexamens muziek voor HAVO en MAVO in 1978.* Arnhem: CITO.

Doevendans, T.J. (1998). *Computerondersteunende muzikale stijlbeoordeling op vwo-niveau.* Proefschrift Universiteit Utrecht.

Doevendans, T.J. & Grondman, D. (1983). *Analyse van de CSE's kunstbeschuwing/kunstgeschiedenis HAVO, 1978-1981, naar gedrag.* Arnhem: CITO.

Doff-Boon, A., Haarink, J. Kerver-Dörr, Z., Kevelham, W. & Weesman, J. (1981). *Dramatische expressie in het buurthuis en op school 1: een poging tot een leergang symbolies spel t.b.v. sociaal-emotionele ontwikkeling.* Amsterdam: Informatiepunt Basisonderwijs.

Draaijer, S. (1993). *De filmbeleving van allochtone kinderen: wat zijn de mogelijkheden van onderzoek naar filmbeleving?* Scriptie Katholieke Universiteit Brabant.

Driel, H. van (1993). *De semiosis: de semiotiek van C.S. Peirce in verband gebracht met het verschijnsel 'film'.* Proefschrift Katholieke Universiteit Brabant.

Economisch-Technologisch Instituut voor Noord-Brabant (1994). *Onderzoek naar de relevantie van de beeldende vakken voor vervolgstudie en beroep.* Leuth: Stichting Studies Beeldende Vorming.

Eijnde, F. van den & Bode, R. (1987). *Eigenijdse dans: haalbaarheidsonderzoek danswerkplaatsen.* Utrecht: LOKV.

Elffers, A. (2001). *Culturele diversiteit in de podiumkunsten: een praktisch onderzoek naar initiatieven in Nederland en de Verenigde Staten.* Zoetermeer: Ministerie van OcnW.

Erkelens, P. & Schonau, D. (1985). *Momentopname van de kunstzinnige vorming in Nederland.* Arnhem/Utrecht: CITO/LOKV.

Erp, M. van & Koopman, P. (1996). *Verlengde schooldag experimenten 1993-1994: de vrijetijdsbesteding van kinderen*. [SCO-rapport 431]. Amsterdam: SCO.

Ganzeboom, H. & Nagel, I. (1999). *Het CJP en cultuurparticipatie van schoolgaande jeugd: evaluatie van een veldexperiment in acht gemeenten: eindrapportage*. Amsterdam: CJP.

Ganzeboom, H.B.G., Haanstra, F., Hoorn, M. van, Nagel, I. & Vingerhoets, C. (2001). *Momentopname 2000 CKV1-Volgproject*. (Cultuur + Educatie 2). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Geenen, M.-J. (1985). *'Het is geen trukendoos hoor!': migranten, drama, spel & sport, een onderzoeksverslag*. Nijmegen: De Kopse Hof.

Gemeente Arnhem. Bestuursdienst. Hoofdafdeling Beleid en Onderzoek. Bureau Onderzoek en Statistiek (1993). *Arnhemse scholieren en cultuur: verslag van een onderzoek naar de cultuurparticipatie van Arnhemse scholieren*. Arnhem: Gemeente Arnhem.

Gemeente Breda (1993). *Breda's Museum: interimrapport: publieksonderzoek 1993: uitkomsten van een enquête in augustus '93*. Breda: Gemeente Breda.

Geradts, E.O.M. (1999). *Rapportage consultatie -/adviestraject landelijke verzorgingsstructuur kunsteducatie: 14 april 1999*. Den Haag: Eugenius, Organisatie- en managementadvies.

Gerrits, A. (1994). *Beeldende vakken en het gebruik van de computer*. Enschede: SLO.

Geven, G. (1999). *Eindrapport CKV1 inventarisatie*. Amsterdam: SPTC.

Giel, M. van (1981). *Op zoek naar drama: dramatische vorming in het middelbaar beroepsonderwijs, participatie-onderwijs, vormingswerk: een inventarisatie*. Enschede: Adviescommissie voor de Leerplanontwikkeling dans, mime en drama.

Goemaat, T. (1981). *Onderzoek CPDB-kadertraining 1978-1980: evaluatieonderzoek vervolgcursus Pedagogische en Didactische bijscholing Beeldend Kunstenaars*.

Goosens, R.H. & Driessen, F.M.H.M. (1994). *Culturele uitstraling van regionale orkesten*. Utrecht: Bureau Driessen, Sociaal Wetenschappelijk Onderzoek en Advies.

Gouw, M. de & Rooij, M. van (1988). *Les aan de Utrechtse muziekschool en wat doe je daarna?: een muziek-sociologisch onderzoek onder oud-leerlingen van de Utrechtse muziekschool*. Utrecht: Rijksuniversiteit Utrecht.

Grinsven, V. van & Monnik, K. (1998). *Onderzoeksrapportage*. Utrecht: DUO Market Research.

Grinsven, V. van & Monnik, K. (1998). *Rapportage pilot-onderzoek. Workshops Erfgoed Actueel*. Utrecht: DUO Market Research.

Grinsven, V. van & Monnik, K. (1999). *Culturele activiteiten basisonderwijs convenantsgebied Amsterdam*. Utrecht: DUO Market Research.

Grinsven, V. van & Monnik, K. (1999). *Onderzoek algemeen voortgezet onderwijs convenantsgebied Amsterdam: inventarisatie culturele activiteiten: criteria voor deelname cultuurprojecten*. Utrecht: DUO Market Research.

Grinsven, V. van & Monnik, K. (1999). *Onderzoek algemeen voortgezet onderwijs Den Haag e.o.: inventarisatie culturele activiteiten*. Utrecht: DUO Market Research.

Grinsven, V. van & Monnik, K. (1999). *Onderzoek algemeen voortgezet onderwijs provincie Drenthe: inventarisatie culturele activiteiten*. Utrecht: DUO Market Research.

Grinsven, V. van & Monnik, K. (1999). *Onderzoek basisonderwijs Den Haag e.o.: inventarisatie culturele activiteiten*. Utrecht: DUO Market Research.

Grinsven, V. van & Monnik, K. (1999). *Onderzoek basisonderwijs provincie Drenthe: inventarisatie culturele activiteiten: verdiepingsonderzoek (vervoer, rol, ouders, motivatie voor bezoek Drents Museum)*. Utrecht: DUO Market Research.

Grinsven, V. van & Monnik, K. (1999). *Onderzoek basisonderwijs provincie Groningen: inventarisatie culturele activiteiten*. Utrecht: DUO Market Research.

Grinsven, V. van & Monnik, K. (1999). *Onderzoek voortgezet onderwijs provincie Groningen: inventarisatie culturele activiteiten*. Utrecht: DUO Market Research.

Grinsven, V. van & Monnik, K. (1999). *Onderzoeksrapportage: samenwerking tussen vaksecties*. Utrecht: DUO Market Research.

Grinsven, V. van & Kommer, H. (2000). *Rapportage culturele activiteiten: eindrapportage algemeen voortgezet onderwijs*. Utrecht: DUO Market Research.

Grinsven, V. van & Kommer, H. (2000). *Rapportage culturele activiteiten: eindrapportage basisonderwijs*. Utrecht: DUO Market Research.

Grinten, M. van der, Jacobs, E., Annevelink, G. & Goor, G.J. van den (2001). *Beginnen & bezinnen: de ontwikkeling van brede scholen in 7 Nederlandse gemeenten*. Utrecht: Oberon.

Groen, M. de (2001). *Slotrapportage onderzoek eerstelijns ondersteuning van het verenigingsgebonden amateurtoneel*.

Groot, B. de (1999). *Inventarisatie 'cultuur en school': eerstelijnsinstellingen kunstzinnige vorming*. Amsterdam: Bert de Groot.

Groot, B. de & Hoorn, M. van (1999). *Het Cultuurtraject 12-16 na de pilotfase: rapportage van een onderzoek*. Utrecht: LOKV.

Groot, B. de, Haanstra, F. & Hoorn, M. van (2000). *Inventarisatieonderzoek Cultuur en School. Deel 1: aanbod cultuureducatie*. Utrecht: LOKV.

Groot, B. de, Haanstra, F. & Hoorn, M. van (2000). *Inventarisatieonderzoek Cultuur en School. Deel 2: cultuureducatie op basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs*. Utrecht: LOKV.

Groot, B. de, Haanstra, F. & Hoorn, M. van (2000). *Inventarisatieonderzoek Cultuur en School. Deel 3: cultuureducatie op regionale opleidingscentra*. Utrecht: LOKV.

Groot, B. de & Hoorn, M. van (2000). *Vouchers voor de basisvorming?: onderzoeksverslag*. Utrecht: LOKV.

Groot, B. de, Hoorn, M. van, Kommers, M.-J. & Miellet, G. (2002). *De rol van cultuureducatie bij het bevorderen van culturele diversiteit in het primair onderwijs*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Grootjen, C. (1989). *Hoe vertel ik het mijn leerlingen?: onderzoek naar historische en a-historische kunstgeschiedenis in het voortgezet onderwijs*. Scriptie Universiteit Amsterdam.

Haak, M. van den (1999). *Op school mag alles: het kwaliteitsoordeel bij het nieuwe schoolvak CKV1*. *Boekmancahier*, 41, 257-268.

Haak, M. van den (2000). *Lola helpt: een verkennend en kwalitatief sociologisch onderzoek naar jongeren en films*. Scriptie Universiteit van Amsterdam.

Haan, J. de & Knulst, W. (1998). *De kunstzinnige burger wordt ouder: kunstbeoefening in de vrije tijd opnieuw onderzocht*. (Katernen Kunsteducatie 14). Utrecht: LOKV.

Haan, J. de & Knulst, W. (2000). *Het bereik van de kunsten: een onderzoek naar veranderingen in de belangstelling voor beeldende kunst en podiumkunst sinds de jaren zeventig*. (Cahier 166). Den Haag: SCP.

Haanstra, F. (1979). *De evaluatie van een educatieve tentoonstelling*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Haanstra, F. (1982). *Creativiteitscentra en muziekscholen: begrippen, opvattingen, onderzoeksmogelijkheden*. (SCO-rapport 9). Amsterdam: SCO.

Haanstra, F. (1984). *Kunstzinnige vorming en onderzoek*. Amsterdam: SCO.

Haanstra, F. (1991). *De effecten van beeldende vorming op visueel-ruimtelijke vermogens en esthetische waarneming: twee meta-analyses*. Amsterdam: SCO.

Haanstra, F. (1992). *Beleving en waardering van museumbezoek: een onderzoek in drie historische musea*. Amsterdam: SCO.

Haanstra, F. (1994). *Determinanten van leren over kunst*. Utrecht: LOKV.

Haanstra, F. (1995). *Leren zien als doel en effect van kunsteducatie*. (Katernen Kunsteducatie 7). Utrecht: LOKV.

Haanstra, F. (1997). *Onderwijsvernieuwing in de kunstvakken: een probleemanalyse van de ontwikkelingen in het voortgezet onderwijs*. (SCO-rapport 486). Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Haanstra, F. (1998). *Cultureel erfgoed en educatie: een overzicht van de belangrijkste instellingen en hun activiteiten*. Amsterdam: Erfgoed Actueel.

Haanstra, F. (1999). *Kiezen in de buitenschoolse kunsteducatie: een onderzoek in Dordrecht*. (SCO-rapport 552).

Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Haanstra, F. (2001). *De Hollandse Schoolkunst: mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Haanstra, F. & Kamp, M. van der (1976). *Van idee naar instrument: de ontwikkeling van een methode voor het inventariseren van doelen en effecten van handenarbeid, muziek, tekenen en textiele werkvormen in het algemeen voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Haanstra, F. & Kamp, M. van der (1977). *Kunstzinnige vorming: alleen voor meisjes?: enkele achtergrondgegevens van leerlingen die handenarbeid, muziek, tekenen of textiele werkvormen in hun examenpakket kozen*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Haanstra, F., Baltzer, J. & Oijen, L. van (1984). *Beleid en praktijk in creativiteitscentra: een vergelijking van twee casestudies*. (SCO-rapport 40). Amsterdam: SCO.

Haanstra, F. & Oijen, L. van (1985). *Leereffecten van kunstzinnige vorming: een inventarisatie van onderzoek*. (SCO-rapport 56). Amsterdam: SCO.

Haanstra, F., Oud, W. & Veen, A. (1988). *De samenwerking tussen voortgezet onderwijs en culturele instellingen*. Amsterdam: SCO.

Haanstra, F., Kamp, M. van der & Oostwoud Wijdenes, J. (1992). *De steunfunctie kunstzinnige vorming in de provincie Gelderland*. (SCO-rapport 282). Amsterdam: SCO.

Haanstra, F. & Oostwoud Wijdenes, J. (1995). *Kunsteducatie in het onderwijs: een inventarisatie*. (SCO-rapport 405). Amsterdam: SCO.

Haanstra, F. & Oostwoud Wijdenes, J. (1996). *Tendrapport museumeducatie*. (SCO-rapport 426). Amsterdam: SCO.

Haanstra, F. & Lington, H. (1998). *Cultuureducatie in Amsterdam: aanbod en afname van kunst en cultuur in het Amsterdamse onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Haanstra, F. & Hoorn, M. van (1998). *Kunsteducatieprojecten met kunstenaars*. (Katernen Kunsteducatie 15). Utrecht: LOKV.

Haanstra, F. & Oud, W. (2000). *Cultureel erfgoed in het onderwijs: een onderzoek naar wensen en meningen van*

onderwijsgeevenden en onderwijsbegeleiders. (SCO-rapport 591). Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Haas, J.A. de (1985). *Nakaarten: onderzoeksverslag naar geïndividualiseerd lesmateriaal voor audio-visuele vorming*. Scriptie Universiteit van Amsterdam.

Harmonisatieraad Welzijnsbeleid & Jaarsma, R. (1979). *Onderwijsondersteuning: A. Advies over onderwijsbegeleiding, -verzorging en -ondersteuning; B. 'Begeleid jij of begeleid ik?': een verkenning van de onderwijsbegeleiding binnen de verzorgings- en ondersteuningsstructuur van het onderwijs*. (HRWB 8). 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

Harskamp, B. & Wageningen, A. van (1980). *Mediagebruik op kleine schaal*.

Heijnen, L. (1983). *Vakdocent of consulent? ... ofwel hoe moet het verder met de algemene muzikale vorming in het basisonderwijs?* Scriptie Conservatorium Utrecht.

Heimans, H. (1988). *Behoefte-onderzoek muziekonderwijs Gemeente Naaldwijk*. Utrecht: VKV.

Hekkert, P. (1996). *Leek of kenner? De effecten van kennis en ervaring op de esthetische waarneming en waardering*. In *Art&Fact: Learning Effects of Arts Education* (pp. 62-71). Utrecht: LOKV.

Helsloot, L. (1989). *Onderzoek naar de aansluiting van de opleiding docent dansexpressie op het werkveld van de afgestudeerden*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Hendrix, H., Houten, H. van, Jagers, R., Meijerfeldt, F. von & Schuurman, S. (1987). *Toekomst van de cultuurpolitiek*. Amsterdam: Delphiconsult.

Hengeveld, D. (1985). *Van blues in C tot wereldtournee: verslag van een onderzoek naar de actieve muziekbeoefening in open jongerencentra*. Utrecht: LOKV. Scriptie Vrije Universiteit Amsterdam.

Henny, L., Kooyman, C. & Leeuw, S. de (1981). *Mediapedagogische verkenningen: theorie & praktijk*.

Hermans, Ch. (1997). *Muziek voor de basisschool: een onderzoek*. *Muziek & Onderwijs*, 34(5), 294-296.

Hermans, P., Schoot, F. van der & Sluiter, C. (2001). *Balans van de peiling beeldende vorming aan het einde van de basisschool 2: uitkomsten van de tweede peiling in 1996*. (PPON-rapport 18). Arnhem: Citogroep.

Hermans, P.H.L. (1985). *Analyse van de algemene gedeelten van de CSE's kunstbeschouwing/kunstgeschiedenis*

HAVO 1979-1982, naar inhoud. Arnhem: CITO.

Hermesen, D. (1994). *De tweedelijns muziekschool: onderzoeksrapport tweedelijnswerk Streekmuziekschool Leiden & Omstreken*. Leiden.

Heuberger, R. (1987). *Beeldende vakken en muziek vluchtvakken?: wie ervoor kiest weet wel beter: een onderzoek naar achtergrondkenmerken van leerlingen die een beeldend vak of muziek in hun eindexamenpakket kiezen in het HAVO en VWO*. Scriptie Katholieke Universiteit Nijmegen.

Hintzen, M. & Swinkels, L. (1990). *Profielen van de amateurmuziek. (Muziekscholen & Amateurmuziek 2)*. Utrecht: LOKV.

Hintzen, M. & Swinkels, L. (1990). *De samenwerkingspraktijk in vier muziekscholen nader bekeken. (Muziekscholen & amateurmuziek 1)*. Utrecht: LOKV.

Hissink, J., Wagenaar, J. & Hajer, R. (1984). *Educatieve centra en werkplaatsen: een onderzoek naar functies en structuren*. Nijmegen: ISPA.

Hof, M. van 't (1998). *Cursusaanbod kunstzinnige vorming 1995/1996: resultaat van een enquête onder 1e lijns instellingen voor kunsteducatie*. Utrecht: LOKV.

Hofman, J. (2000). *CKV in de weegschaal: de balans tussen theorie en praktijk in het van Culturele en Kunstzinnige Vorming 1*. Scriptie Universiteit Utrecht.

Hollander, G. den (1992). *Beeldende vorming op Mytyl/Tytyl-scholen: een inventariserend onderzoek naar inhoud en vormgeving van de beeldende vakken op Mytyl/Tytyl-scholen in Nederland*. Scriptie Pedagogiek MO-A, Middelburg.

Hollander, J. den (1990). *Tekenonderwijs en de computer. Beeldaspecten*, 2(5), 7-9.

Hollander, M.G.A.M. & Vorst, S.S.S. van der (1992). *Kunstorganisatie: een organisatiekunst: een strategische analyse van het Jeugd Theater Festival*. Scriptie Katholieke Universiteit Brabant.

Holman, B. (1977). *Muziekonderwijs op pedagogische academies en opleidingsscholen voor kleuterleidsters: verslag van een enquête, in opdracht van de CML-muziek, onder muziekdocenten aan PA en KLOS, naar de inhoud en doelstellingen van hun muziekonderwijs*. Oegstgeest/Enschede: Instituut FOSS/SLO.

Holman, B. (1980). *Opvattingen over het educatieve werk van musea: analyse van een twintigtal interviews*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Hoogenboom, J. (1987). *Ontwikkelingsverslag mode en kleding: een exploratief onderzoek naar de mogelijkheden van gelijkwaardige beoordeling bij het centraal examen 'proces' van de afdeling mode en kleding in het Middelbaar Dienstverlenings- en Gezondheidszorg Onderwijs*. Arnhem: CITO.

Hoorn, M. van & Verburgh, A. (1990). *Vorm en inhoud: een onderzoek naar het schoolonderzoek handenarbeid op mavo en havo*. Utrecht: LOKV.

Hoorn, M. van & Groot, B. de (1996). *Marktverkenning kunsteducatie - professionele kunst*. Utrecht: LOKV.

Hoorn, M. van, Haanstra, F. & Groot, B. de (1998). *Bemiddelingsinstellingen cultuureducatie: onderzoek ten behoeve van de inventarisatie 'Cultuur en School'*. Utrecht: LOKV.

Hoorn, M. van, Oostwoud Wijdenes, J. & Oud, W. (1999). *Rapportage onderzoek onder allochtone publieks-groepen in Rotterdam en Amsterdam*. Rotterdam: Vier Grote Steden Kunsteducatie.

Hover, C., Goey, J.W. de & Belle, M. (1977). *Spelen doe je voor de kost*. Scriptie Katholieke Universiteit Nijmegen.

Hovius, N.Ph. (1992). *Aktiviteit gemeten: onderzoek naar de buitenschoolse activiteit van de muziekdocent*. Scriptie Conservatorium Amsterdam.

Huizenga, H. & Wolf, J. van der (1996). *Ook leuke dingen doen op school? Verslag van het experiment verlengde schooldag in Amsterdam*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam/Esan.

Ijdens, T. (2000). *Enquête culturele educatie 1998 en 1999: educatieve activiteiten van culturele instellingen die meerjarig en rechtstreeks worden gesubsidieerd door het Ministerie van OCenVW*. Rotterdam: Erasmus Centrum voor Kunst- en Cultuurwetenschappen.

Ijdens, T. (2001). *Enquête culturele educatie 1997-2000 samenvattend rapport: educatieve activiteiten van culturele instellingen die in 1997-2000 werden gesubsidieerd door het Ministerie van OCenVW*. Rotterdam: Erasmus Centrum voor Kunst- en Cultuurwetenschappen.

Inspectie van het onderwijs (1991). *Muziek de maat genomen: rapport over de kwaliteit van het muziekonderwijs op de Nederlandse basisscholen*. 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

Inspectie van het onderwijs (1995). *De kunstvakken in de basisvorming*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het onderwijs (1999). *Beeldende vakken in de basisvorming: evaluatie van de eerste vijf jaar*. (Werk aan de basis: evaluatie van de basisvorming na vijf jaar 2). Den Haag: Sdu.

Inspectie van het onderwijs (1999). *Dans in de basisvorming: evaluatie van de eerste vijf jaar*. (Werk aan de basis: evaluatie van de basisvorming na vijf jaar 4). Den Haag: Sdu.

Inspectie van het onderwijs (1999). *Drama in de basisvorming: evaluatie van de eerste vijf jaar*. (Werk aan de basis: evaluatie van de basisvorming na vijf jaar 5). Den Haag: Sdu.

Inspectie van het onderwijs (1999). *Muziek in de basisvorming: evaluatie van de eerste vijf jaar*. (Werk aan de basis: evaluatie van de basisvorming na vijf jaar 14). Den Haag: Sdu.

Instituut voor Beleid en Onderzoek (1983). *Regionale AKU-projecten en kunsten*. Utrecht: Instituut voor Beleid en Onderzoek.

Intomart Qualitatief (1989). *Cultuurparticipatie: een onderzoek naar cultuurdeelname van de Nederlandse bevolking*. Rijswijk: Ministerie van WVC.

Jansen, E. (1994). *Culturele voorzieningen in Utrecht over hun aanbod voor jongeren*. Stageverslag Universiteit Utrecht.

Jansen, E. (1994). *Kunst en cultuur in sociale praktijken: spreiding of scheiding Amersfoort*. Scriptie Universiteit Utrecht.

Jansen, P., Hausmans, J. & Overmars, J. (1991). *Informatiekunde in muziek: verslag van een studie 'Informatiekunde in muziek' aangevuld met enkele analyses naar software in muziek*. Enschede: SLO.

Jansma, M., Mak, P. & Vries, B. de (1997). *Leerlinguitval en motivatie: een enquête aan de muziekafdeling van Kumulus, Centrum voor de Kunsten, Maastricht*. Amsterdam: Studiecentrum Muziekpsychologie & Muziekeducatie.

Janssen, T. & Rijlaarsdam, G. (1991). *Theater voor de lijst op het Rijnlands Lyceum Oegstgeest*. Utrecht: LOKV.

Jense, K. (1996). *Wat eten we vandaag? Kunst!: een nadere beschouwing van het kunstmenu voor het basis-onderwijs in de provincie Zuid-Holland*. Eindwerkstuk Hogeschool voor de Kunsten Utrecht.

Jensma, G. & Heinink, A.L. (1988). *'Zit er nog muziek in het onderwijs?': een vergelijkende studie naar de muzikale vorming in het primair onderwijs van Nederland en Engeland*. Scriptie Rijksuniversiteit Groningen.

Jong, J.B. de (1989). *Muziek en computers in het onderwijs: de ouverture*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Jonker, W.D., Oostwoud Wijdenes, J. & Haanstra, F. (1988). *De samenhang opleiding-beroepspraktijk in de theatersector*. Den Haag/Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen/SCO.

Julien, R.L.C.I. & Vries, R.W. de (1993). *Kunst en kunstbeleid in Overijssel*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Kamp, M. van der (1980). *Het evalueren van kunstzinnige vorming*. Amersfoort: NSKV.

Kamp, M. van der (1980). *Wat neemt de leerling mee van kunstzinnige vorming?* Amsterdam: Kohnstamm Instituut. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.

Kamp, M. van der (1982). *Drieluik: Kunstzinnige vorming: proces en produkt; Wat we in de kunstzinnige vorming nog niet weten; Art, music and crafts in secondary education: their purpose and effect*. Amsterdam: SCO.

Kamp, M. van der & Otto, F. (1982). *Leren en kunstzinnige vorming: tien jaar onderzoek*. Amsterdam: SCO.

Kamp, M. van der, Haanstra, F. & Oostwoud Wijdenes, J. (1983). *Kijk op kunstzinnige vorming*. Purmerend: Muusses.

Kasper, J. (1997). *Kunsteducatie in Friesland: een onderzoek naar de vraag en het aanbod van kunsteducatie in een aantal Friese gemeenten*. Leeuwarden: Instituut voor Service Management.

Keizer, M. (1988). *Leermiddelen in het muziekonderwijs: inventarisatieonderzoek naar materialen en hulpmiddelen in het vak muziek voor het voortgezet onderwijs*. Utrecht: WCC.

Kempers, G. (1981). *Kunstzinnige vorming in sociaal-kultureel werk. Deel 1: Ondersteuning vanuit centra en muziek-*

scholen. Amersfoort: NSKV.

Kernell-Hettema, H. (1988). *Vragen bij het kijken naar kunst: een onderzoek naar de vragen van docenten en leerlingen tijdens de kunstkijkuren in drie musea te Amsterdam (het Rijksmuseum, het Stedelijk Museum en het Rijksmuseum Vincent van Gogh)*. Amsterdam: Gemeente Amsterdam, afd. Onderwijs.

Kleinhout, L. (2000). *Interculturele filmeducatie: een onderzoek naar de mogelijkheden van interculturele film-educatie in het basisonderwijs*. Scriptie Universiteit Utrecht.

Kleinlooh, M. & Hoeven, Th. van der (1985). *De behoefte aan bijscholing onder docenten textiele werkvormen*. Utrecht: LOKV.

Klinkenberg, M. (1994). *Beeld, zelfbeeld en verbeelding: het beeld als basis voor continue vorming en ontwikkeling*. Scriptie Hogeschool van Amsterdam.

Kliphuis, M. & Vroman, L. (1980). *Kunstzinnige vorming en amateuristische kunstbeoefening: inventarisatie van organisaties, feiten en ideeën omtrent een verzorgingsstructuur*. Amersfoort: NSKV.

Kliphuis, M. & Quelle, P. (1981). *Naar een verzorgingsstructuur kunstzinnige vorming in Den Helder: advies voor een gemeentelijk beleid kunstzinnige vorming*. Amersfoort: NSKV.

Knulst, W. (1989). *Van vaudeville tot video: een empirisch-theoretische studie naar verschuivingen in het uitgaan en het gebruik van media sinds de jaren vijftig*. Rijswijk/Alphen aan de Rijn: Sociaal en Cultureel Planbureau/Samson.

Knulst, W. (1996). *De milde muze: een beschouwing over het telkens terugkerend pleidooi voor een tolerant kunstbegrip*. Utrecht: LOKV.

Kok, J. (1978). *Muziekonderwijs en protocolanalyse: een analyse van een produktieve muzikale vaardigheid*. Den Haag: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs. Scriptie Universiteit van Amsterdam.

Konings, F.E.M. (1997). *De kunsten in het onderwijs, onderwijs in de kunsten: kunsteducatie in het Rotterdamse voortgezet onderwijs: verslag van een onderzoek*. Rotterdam.

Konings, F.E.M. (2000). *VO en de kunstvakken*. Den Bosch: KPC Groep.

Konings, F.E.M. (2001). *Ckv in het vmbo: een verkenning van doorlopende leerlijnen*. Enschede: SLO.

Konings, F.E.M. & Maas, M. (2000). *Bouwen aan CKV1: een behoefte-inventarisatie van het aanbod van kunst- en educatieve ondersteuning ten behoeve van CKV1*. Den Bosch: KPC Groep.

Konings, F.E.M. & Gemert, J. van (2000). *Drama heb je al*. Den Bosch: KPC Groep.

Konings, F.E.M. & Smets, S. (2001). *Kunstenaars in het voortgezet onderwijs*. Rotterdam: Centrum Beeldende Kunst.

Konings, F.E.M. & Zant, P. van der (2001). *Waarom doen ze het?: rapportage van een korte studie naar de motieven van scholen om culturele activiteiten te ontplooiën*. Gouda: BART.

Konings, M.J.M. (1977). *Amateuristische kunstbeoefening in Nederland: verslag van een omnibusenquête*. Rijswijk: Ministerie van CRM.

Koopman, C. (1997). *Keynotes in music education: a philosophical analysis*. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen.

Koopman, C. (1998). *Is muziek een receptievak?: over de aard van muziek in CKV1*. *Tsijp/Letteren*, 8(1), 29-34.

Koopman, M., Oosterveld, H., Quelle, P. & Beer, N. de (1977). *Kunstzinnige vorming in Gelderland: inventariserend onderzoek naar instellingen en activiteiten op het gebied van de kunstzinnige vorming in de provincie Gelderland*. Amersfoort: NSKV.

Kooyman, R. (1989). *Amateur beeldende kunstenaars aangesloten bij de FABK*. Utrecht: LOKV.

Kooyman, R. (1989). *Amateurtheater op landelijk niveau: taken, activiteiten en bereik van het Nederlands Centrum voor het Amateurtheater*. Utrecht: LOKV.

Kooyman, R. (1990). *Vooronderzoek centraal informatiepunt muziekonderwijs CIM*. Utrecht: LOKV.

Kooyman, R. & Verburgh, A. (1989). *Inventarisatie onderzoeksvragen op het gebied van de kunstzinnige vorming*. Utrecht: LOKV.

Kooyman, R. & Verhagen, K. (1991). *Kunsteducatie & participanten: profielen van docenten en deelnemers in de kunsteducatie*. (Kunstparticipatie & Instellingen voor kunstzinnige vorming 1). Utrecht: LOKV.

Kort, P. de & Vriens, J. (1991). *Eindhovens cultuuraanbod verkend: bekendheid en gebruik in Eindhoven en regio*.

Eindhoven: Gemeente.

Kort, T. (1980). *Kunstzinnige vorming en amateuristische kunstbeoefening in het gemeentelijk beleid van Amsterdam*. Amersfoort: NSKV.

Kort, T. (1992). *Eindrapport programma onderzoek kunsteducatie: een overzicht van onderzoek naar cultuur-deelname en cultuurspreiding en een inventarisatie van onderzoekswensen van landelijke instellingen op het terrein van amateurkunst en kunsteducatie, het ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur, het Interprovinciaal Overleg Cultuur en de Vereniging van Nederlandse Gemeenten*. Utrecht: LOKV.

Kuepers, P.W. (1982). *Behoeftenonderzoek steunfunctie kunstzinnige vorming Limburg*. Stichting Kontaktgroep Limburgse Kreativiteitscentra.

Kuhlemeier, J.B., Kremers, E.J.J. & Kleintjes, F.G.M. (1996). *Gebruik en moeilijkheidsgraad van de eerste generatie afsluitingstoetsen basisvorming in het schooljaar 1994/95*. Arnhem: CITO.

Kuipers, W. (1982). *Een onderzoek*. Vereniging Leraren Handvaardigheid-Handenarbeid.

Kunstgebouw, Stichting Kunst en Cultuur Zuid-Holland (2001). *Samenhang en samenwerking: kunsteducatie in Zuid-Holland: studiedag 27 september 2001 Centrum Kunst en Cultuur Zoetermeer*. Rijswijk: Kunstgebouw.

Lageman, M. (1994). *Meer-kleurig theaterpubliek: informatiekanaal, wensen en behoeften van een allochtoon theaterpubliek in de Amsterdamse professionele podia*. Amstelveen.

Lankvelt, E. van, Micevic, D., Born, T. & Veld, T. op het (1996). *Onderzoek cultuureducatie Limburg. Deelrapport 1: onderzoek naar 2 kunstconfrontatieprojecten*. Maastricht: PBW.

Lankvelt, E. van, Micevic, D., Born, T. & Veld, T. op het (1996). *Onderzoek cultuureducatie Limburg. Deelrapport 2: onderzoek Educatief Programma Bonnevantenmuseum*. Maastricht: PBW.

Lankvelt, E. van, Micevic, D., Born, T. & Veld, T. op het (1996). *Onderzoek cultuureducatie Limburg. Samenvatting, conclusies en aanbevelingen*. Maastricht: PBW.

Leenders, F.J., Stokking, K.M. & Bläcker, G.E. (1992). *Evaluatie ondersteuningsstrategie LOKV: de ondersteuning bij de vakgebieden drama, dans en audiovisuele vorming in het voortgezet onderwijs: eindrapport van het onderzoek 'Evaluatie ondersteuningsstrategie kunstzinnige vorming V.O.'*. Utrecht: ISOR.

Leenen, Y.H.M.P. (1992). *Ruimte in beeld: ruimtelijk inzicht getoetst in de centrale examens kunstbeschuwing/*

kunstgeschiedenis: een oriënterend onderzoek. Enschede: SLO.

Leeuw, S. de (1985). *Theater, film en televisie: raamplan voor het voortgezet onderwijs: een onderzoek*. Utrecht: Instituut voor Theaterwetenschap.

Lemmerman, H. (1986). *Drama in het voortgezet onderwijs: een overzicht*. Utrecht: LOKV.

Liefink, J. (2001). *Intermediair tussen voortgezet onderwijs en cultuur: een onderzoek naar de steunfunctie-instelling kunstzinnige vorming in relatie tot CKV1*. Scriptie Universiteit Utrecht.

Lieshout, J. van & Rossem, J. van (1985). *Muziek*. (WRR Werkdocumenten basisvorming in het onderwijs WB13). 's-Gravenhage: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.

Ligtelijn, M. (1997). 'Alleen kunst te leen aanbieden is onvoldoende': de educatieve activiteiten van de kunstuitleen. *Kunst & educatie*, 6(5), 17-19.

Linden, M. van der, Eversmann, P. & Krans, A. (2000). *Danswetenschap in Nederland: deel 1*. Amsterdam: VDO.

Lington, H. & Oud, W. (1999). *Evaluatie proefprojecten kunst na school*. (SCO-rapport 546). Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Loderus-Van Gils, C. & Velden, C. van der (2001). *Heftiger dan house?? Een onderzoek naar het effect van het educatief project 'Wat nou klassiek? ... heftiger dan House' van Het Gelders Orkest in maart 2000*. Scriptie Universiteit Utrecht.

Lohmann, E. & Simons, M. (1984). *Televisiekijkers en hun kijk op kunst*. Hilversum: NOS.

Loo, P.J.E. van de, Hoevenberg, J. & Velden, R.K.W. van der (1995). *De arbeidsmarktpositie van afgestudeerden van het hoger beroepsonderwijs*. Den Haag: Voorlichtingsdienst HBO-Raad.

Loo, P.J.E. van de, Velden, R.K.W. van der & Zuurbier, H.M. (1997). *De arbeidsmarktpositie van afgestudeerden van het kunstvakonderwijs 1995*. Den Haag: HBO-Raad.

Looijen, I. (1995). *Motieven onder de loep genomen: een onderzoek naar de achterliggende motieven voor een bezoek aan het museum Boymans-van Beuningen*. Scriptie Erasmus Universiteit Rotterdam.

Lopik-van Haselen, E. van (1999). *Tutti leren: een onderzoek naar het instrumentale muziekonderwijs in groepsverband*. Scriptie Universiteit van Amsterdam.

Luijendijk, T. (1980). *Onderzoeksrapport: verslag van een onderzoek naar de gang van zaken van het door de Stichting Audiovisuele Vorming uitgebracht project 'Film, televisie en werkelijkheid' op een aantal scholen voor voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SAV.

Luth, J. (1994). *Kunstzinnige vorming in beweging: een analyse van het verleden, het heden en de toekomst van het beleid op het gebied van de kunstzinnige vorming*. Scriptie Katholieke Universiteit Nijmegen.

Maas, I. (1990). *Deelname aan podiumkunsten via de podia, de media en actieve beoefening: substitutie of leereffecten?* Amsterdam: Thesis. Proefschrift Rijksuniversiteit Utrecht.

Maas, I., Verhoeff, R. & Ganzeboom, H. (1990). *Podiumkunsten & publiek: een empirisch-theoretisch onderzoek naar omvang en samenstelling van het publiek van de podiumkunsten*. (DGCZ 3). Rijswijk: Ministerie van WVC.

Mak, P. (1995). *Muziekonderwijs voor mensen met een verstandelijke handicap: de ontwikkeling van een methode voor het geven van muzieklessen op toetsinstrumenten*. Groningen: Rijksuniversiteit.

Mak, P. & Brands, W. (1992). *De ontwikkeling van een methode voor het geven van muziekonderwijs op toetsinstrument aan leerlingen met een verstandelijke handicap: eindrapport*. Rapport Werkgroep Muziekonderwijs voor Verstandelijk Gehandicapten: Stedelijke Muziekschool Groningen en Vakgroep Psychologie Rijksuniversiteit Groningen.

Materman, B. (1985). *Kunst: daar moet je voor gestudeerd hebben: een onderzoek naar de randvoorwaarden ter verbetering van de kunstparticipatie en -appreciatie in het lager beroepsonderwijs*. IJmuiden: Culturele Raad Noord-Holland.

Matthijssen, Ch., Vermeulen, C. & Vilsteren, C. van (1990). *De basis van de basisvorming: een eerste verkenning van het innovatieproces basisvorming in het Dubbelproject basisvorming/primair beroepsonderwijs*. Enschede: Universiteit Twente, Onderzoekcentrum Toegepaste Onderwijskunde.

Medema, J. (1987). *De Hoogeveense muziekschool: heden en toekomst: een inventariserend, beschrijvend onderzoek naar het huidige functioneren en toekomstmogelijkheden van een Nederlandse muziekschool*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen Instituut voor Onderwijskunde.

Meel-Jansen, A. van (1998). *Veelzijdig zien: het pentagram model van kunstwaardering*. Rijksuniversiteit Leiden:

Faculteit der Sociale Wetenschappen.

Meerman-Laan, E. (1985). *Samenhangende verzorgingsstructuur en perifere instituten van de kunstzinnige vorming*. Amsterdam. Scriptie Nutsseminarium Amsterdam.

Meijden, B. van der (1983). *Begeleiding en verzelfstandiging: een onderzoek naar de verzelfstandigingseffecten van k.v.-projecten in het Rotterdamse basisonderwijs in de periode 1978-1981*. Rotterdam: SMVR.

Meijden, B. van der (1986). *Een markt voor dans: het dansonderwijs bij de SKVR: verslag van een marketingproject*. Rotterdam: SKVR.

Meijden, R.R. van der (1988). *De deelnemers aan cursussen en workshops van de SKVR 1984-1988: verslag van een onderzoek onder deelnemers aan SKVR-cursussen en -workshops in de periode 1984-1988*. Rotterdam: SKVR.

Molen, M. van der & Vijgh, N. van der (1985). *De plaats en waardering van het project filmzieren*. Utrecht: LOKV.

Mondeel, I. (1991). *Een muziekhoek voor de onderbouw*. Afstudeeropdracht PABO.

Monshouwer, A. (1998). *Amsterdam & fotografie: over de wenselijkheid, opzet en haalbaarheid van een centrum voor fotografie in Amsterdam*. Amsterdam: Stichting Photo Plaza.

Muis, I. (1991). *Notitie afdeling-onderzoek poppentheater*. VGNB.

Mul, J. de (1988). *Grondslagen van de esthetische ontwikkeling*. *Nederlands Tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs*. Themanummer esthetische opvoeding en ontwikkeling, 4(3), 126-141.

Mulder, R. (1995). *De kerndoelen muziek in het schoolwerkplan en de dagelijkse schoolpraktijk: Wat staat er in de kast? Wat gebeurt er in de klas?* Scriptie Sweelinck Conservatorium Amsterdam.

Mulder, W. (1978). *Beeld en geluid in de muzieklus: een onderzoek naar de gebruiksmogelijkheden van audiovisuele media in het muziekonderwijs*. Scriptie Conservatorium Zwolle.

Musis (1995). *Musis: museum informatie systeem*.

Muziek (1983). *Muziek op scholen voor LBO in Nederland: verslag van een enquête, gehouden door het project Muziek in het M(AVO)-LBO*. Enschede/Amersfoort: SLO/NSKV.

Nagel, I. & Ganzeboom, H. (1995). *Hoeveel scheelt het CJP?: een vergelijking van CJP-houders en niet-CJP-houders in het Aanvullend Voorzieningsgebruik Onderzoek 1991*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Nagel, I., Ganzeboom, H. & Haanstra, F. (1996). *Cultuurdeelname in de levensloop: de invloed van ouders, school en de buitenschoolse kunsteducatie*. (Katernen Kunsteducatie 12). Utrecht: LOKV.

Nagel, I., Ganzeboom, H., Haanstra, F. & Oud, W. (1996). *Effecten van kunsteducatie in het voortgezet onderwijs*. (SCO-rapport 452). Amsterdam: SCO.

Netten, H. van (1994). *Kunst met een kleine k en een grote G: zondagmiddagpodium Purmerend cultureel programma voor 50+*. Purmerend: IMCO.

Neumann, J.M. (1991). *Kunsttheorie en televisiepraktijk: over de ideeën van makers van kunstprogramma's*. Scriptie Rijksuniversiteit Leiden.

NICL, Nationaal Informatiecentrum Leermiddelen (1998). *Bewaard verleden: cultureel erfgoed in methoden primair onderwijs*. Enschede: SLO.

Noorda, J.J. & Veenbaas, R.H. (1993). *Participatie en integratie: kunstzinnige vorming in het kader van de verlengde schooldag in de wijk Orden*. Amsterdam: Vrije Universiteit, Instituut Jeugd en Welzijn.

NSKV, Nederlandse Stichting voor Kunstzinnige Vorming (1975-1978). *Kunstenars op school*. Amersfoort: NSKV.

NSKV, Nederlandse Stichting voor Kunstzinnige Vorming (1976). *Experiment eindexamen handenarbeid, muziek, tekenen en textiele werkvormen: jaarverslag '74-'75*. Amersfoort: NSKV.

NVMD, Nederlandse Vereniging van Muziek- en Dansscholen VCO, Vereniging voor Creativiteitsontwikkeling (1986). *In de kantlijn van kunst: ontwikkelingen in de deelname aan buitenschoolse activiteiten kunstzinnige vorming*. Utrecht: NVMD/VCO.

Oijen, L. van & Zant, P. van der (1999). *Structureren of stimuleren?: verslag van een quick-scan naar de gewenste infrastructuur op het terrein van erfgoed-educatie*. Gouda: BART.

Oijen, L. van & Zant, P. van der (1999). *'We zijn eigenlijk pas net begonnen': eindverslag van een quick-scan naar de aanpak en opbrengsten van het project Cultuur en School*. Gouda: BART.

Olink, H. (1986). *Waar blijven ze?: werk en werkgelegenheid van dramadocenten*. Amsterdam: Vereniging Theaterschool/Instituut voor Theateronderzoek.

Oostwoud Wijdenes, J. (1982). *Drama in het voortgezet onderwijs*. (SCO-rapport). Amsterdam: SCO.

Oostwoud Wijdenes, J. (1993). *Literatuurstudie naar de Verlengde Schooldag*. Amsterdam: SCO.

Oostwoud Wijdenes, J. (1993). *Voortrajecten kunstonderwijs*. (SCO-rapport 351). Amsterdam: SCO.

Oostwoud Wijdenes, J. (1998). *Doelstellingen van kunstmagneetscholen in Amsterdam: een onderzoek ter heldering van doelen*. (SCO-rapport 515). Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Oostwoud Wijdenes, J., Otto, F., Kamp, M. van der & Oyen, L. van (1983). *Leren musiceren: een onderzoek naar het instrumentaal en vocaal muziekvakonderwijs*. (SCO-rapport). Amsterdam: SCO.

Oostwoud Wijdenes, J., Oud, W. & Visch Eybergen, A. de (1988). *Kunstzinnige vorming in het basisonderwijs*. (SCO-rapport 162). Amsterdam: SCO.

Oostwoud Wijdenes, J. & Haanstra, F. (1994). *Een premie op cultuur: een onderzoek naar de stimuleringsregeling basisonderwijs van het LOKV*. (SCO-rapport 360). Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Oostwoud Wijdenes, J., Haanstra, F., Plugbroer, K. & Hoorn, M. van (1996). *Kunstmiddelen voor kinderen en jongeren*. (Katernen Kunsteducatie 11). Utrecht: LOKV.

Oostwoud Wijdenes, J. & Hoorn, M. van (1997). *Onderzoek cultuurtrajecten 12-16: nieuwe initiatieven in de kunsteducatie*. (SCO-rapport 494). Amsterdam/Utrecht: SCO-Kohnstamm Instituut/LOKV.

Oostwoud Wijdenes, J. & Haanstra, F. (1997). *Over actief, receptief en reflectief: literatuurverkenning samenhang kunsteducatie*. (Katernen Kunsteducatie 13). Utrecht: LOKV.

Oostwoud Wijdenes, J. & Haanstra, F. (1998). *Vervolg onderzoek stimuleringsregeling LOKV*. Utrecht: LOKV.

Oostwoud Wijdenes, J. & Haanstra, F. (1999). *Evaluatie van het Musicalproject*. (SCO-rapport 571). Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Oostwoud Wijdenes, J.D., Haanstra, F., Poot, A. & Muskens, A. (1998). *Arbeidsmarktontwikkeling in de kunstensector en de aansluiting met het kunstvakonderwijs*. (Beleidsgerichte studies Hoger onderwijs en Wetenschappelijk onderzoek 58). Den Haag: Sdu.

Oskam, R. (1991). *Multicultureel muziekonderwijs: muziek van iedereen, muziek voor iedereen*. Scriptie Conservatorium Utrecht.

Otterloo, A. van & Bongers, I. (1993). *Jeugdtheater & publiek: de markt van het georganiseerde jeugdtheater*. Amsterdam: De Bundeling.

Otto, F. & Kamp, M. van der (1980). *Deelraamplannen beeldende vorming onderzocht: een evaluatie van de deelraamplannen handenarbeid, tekenen en textiele werkvormen voor het mavo in opdracht van de Adviescommissie Leerplanontwikkeling Beeldende en Audiovisuele Vorming*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Oud, W., Francken, W. & Haaster, T. van (1989). *Gebruik en waardering van 'Drama en dans als spel en beweging in de basisschool': een onderzoek naar implementatie van curriculummaterialen*. Utrecht: LOKV.

Oud, W. & Verburgh, A. (1989). *Resultaten van het onderzoek diepteproject muziek: periode 1987-1988*. Utrecht: LOKV.

Oud, W. & Verburgh, A. (1991). *Resultaten van het onderzoek diepteproject muziek: periode 1988-1991*. Utrecht: LOKV.

Oud, W., Ganzeboom, H. & Haanstra, F. (1992). *Effecten van kunstzinnige vorming in het voortgezet onderwijs: verslag van het vooronderzoek*. (SCO-rapport 320). Amsterdam: SCO.

Oud, W. & Oostwoud Wijdenes, J. (1992). *Interculturele elementen in de kunstzinnige vakken*. Amsterdam: SCO.

Oud, W. & Haanstra, F. (1995). *Kunst na school: verslag van het onderzoek*. Utrecht: LOKV.

Oudshoorn, M.R. (1990). *Eindrapport; kwantiteit steunfunctie kunstzinnige vorming basisonderwijs*. Leiden: Research voor Beleid.

Pasteuning, P.A.J. (1988). *Een spannend en leerzaam dansfestival: een onderzoek naar de ervaringen van de deelnemers aan het Noord-Hollands Amateurdansfestival 1987*. Haarlem: Ondersteuningsinstituut Noord-Holland.

Pelt, F.F. van (1981). *Kunstzinnige vorming binnen het lager onderwijs in Deventer*. Deventer: Gemeente Deventer. Bureau voor Onderzoek, Statistiek en Beleidsplanning.

Pelt, W. van (1984). *Met kinderen naar het museum: verslag van het onderzoek*. Utrecht/Amsterdam: LOKV/SKC.

Penn-Kuiper, M. (1977). *Beroepsmatig handelen op het gebied van de kunstzinnige vorming in de wijken van Rotterdam: een bijdrage aan de beleidsvorming*. Rotterdam: Stichting Musicische Vorming.

Penn-Kuiper, M. & Krijnen, P. (1978). *Kunstzinnige vorming in het club- en buurthuiswerk: een studie naar de mogelijkheden van programmering met behulp van kunstzinnige middelen*. Amersfoort: NSKV.

Piebenga-Bethlehem, T. (1985). *Enquête vrouwenkaderkursussen 1977-1984*. Holten: Landelijke Begeleidingscommissie Vrouwenkaderwerk.

Pleiter, M. (1995). *Effectiviteit van kunsteducatie op cultuurdeelname: een onderzoek naar het lange termijn effect van museumlessen voor het voortgezet onderwijs*. Scriptie Vrije Universiteit Amsterdam.

Podium, Bureau voor educatieve communicatie (2000). *Evaluatie van Nummer P537682, een educatief project over concentratiekampen*. Vught/Utrecht: Stichting National Kamp Vught/Podium.

Poel, K. van der (1986). *Wat je zegt, dat ben jezelf ...!': een onderzoek naar de mogelijkheden voor een veelzijdiger toepassing van de stem binnen het voortgezet onderwijs*. Scriptie Conservatorium Utrecht.

Pol, M. (1989). *De visie van musici op hun concerten voor het basisonderwijs*. Scriptie Rijksuniversiteit Utrecht.

Prickaerts, A. (1994). *Een relatie onder druk: een onderzoek naar de rol van het Nederlands Instituut voor Kunsteducatie (LOKV) in de situatie van de kinder- en jeugdfilm in Nederland vanaf 1983 tot op heden*. Scriptie Universiteit Utrecht.

Prins-van Vuure, M. (1985). *Geef ze de ruimte: een onderzoek naar het effect van audiovisueel media-gebruik in het moedertaalonderwijs*. Tilburg.

Projectgroep Muziek en Primair Onderwijs (1981). *Eerste rapport van de projectgroep Muziek en primair onderwijs*. Utrecht: Stichting Onderzoek- en Documentatiecentrum Voor Muziek.

Puts, E.T. & Cavallaro, A. (1986). *'Wat Amsterdam betreft': publieksonderzoek Stedelijk Museum 1986*.

Utrecht: Rijksuniversiteit Utrecht.

Quax, J. (1998). *Onbekend maakt onbemind: een kwalitatief onderzoek naar de cultuurparticipatie van jongeren in de gemeente Ede*. Scriptie Katholieke Universiteit Nijmegen.

Raaijmakers, J. (1989). *'Als zij het voor het zeggen hadden': een profielschets van cursisten die aan creativiteitscentra in de regio Gelderland cursussen volgen op theatervakgebied*. Utrecht: LOKV.

Ranshuysen, L. (1995). *Allochtonen en cultuurdeelname: tweede tussentijdse rapportage evaluatie-onderzoek Dordrecht, Zuid-Hollandse Cultuurstad 1995*. Rotterdam.

Ranshuysen, L. (1996). *Lezersonderzoek Plug 1996*. Rotterdam.

Ranshuysen, L. (1999). *Handleiding publieksonderzoek voor podia en musea*. (Geheel herziene en uitgebreide editie). Amsterdam: Boekmanstudies.

Ranshuysen, L. (1999). *Tussentijdse evaluatie Museum & School en de Museumfestivals Leiden*. Rotterdam.

Ranshuysen, L. (2000). *Prétest Allemaal Haarlemmers en Digitale Tijdreis*. Rotterdam.

Ranshuysen, L. & Ganzeboom, H. (1993). *Cultuureducatie en cultuurparticipatie: opzet en effecten van de Kunstijkuren en de Muziekluisterlessen in het Amsterdams primair onderwijs*. Rijswijk: Ministerie van WVC.

Ranshuysen, L. & Elffers, A. (2000). *Tussentijdse evaluatie Museum & School: beoordeling door docenten*. Rotterdam.

Rass, M.G. (1999). *ICT, kunsteducatie en CKV: literatuuronderzoek over hoe ICT functioneel kan worden ingezet bij de kunsteducatie in het algemeen en bij het nieuwe vak CKV in het bijzonder*. Literatuuronderzoek Universiteit Utrecht.

RCW, Landelijke Raad voor Cultureel Werk (1983). *De zure druiven: een verkennende studie naar de plaats van de kunstzinnige vorming in het sociaal-culturele en educatieve werk en naar de mogelijkheden van het ontwikkelen van beroepsprofielen in deze*. Amersfoort: Landelijke Raad voor Cultureel Werk.

Reep, G. van de (1980). *Beter scheppen dan spitten: vervreemding, creativiteit, kunstzinnige middelen: een onderzoek naar de bijdrage die kunstzinnige vorming kan hebben aan expressie, bewustwording, communicatie en verandering*. Scriptie Sociale Academie 'De Horst' Driebergen.

Regouin, M., Bedaux-de Jonge, M. & Overduin, H. (1977). *Met de kunstkar vooruit*. Amsterdam: Boekmanstichting.

Reijnders, M. & Oosterveld, H. (1978). *Kunstzinnige vorming: stiefkind in kultureel werk: een schets van feiten, problemen en wensen rond opleiding en nascholing van kultureel werkers op het gebied van kunstzinnige vorming*. Amersfoort: NSKV.

Rijk, G. de (1988). *Raaklijnen tussen kunstzinnige vorming en volwasseneneducatie: een verkenning van praktijk en beleid*. Scriptie Rijksuniversiteit Leiden.

Rijpm, S.G. & Roques, C. (2000). *Diversiteit in vrijetijdsbesteding: rapportage van een onderzoek naar de deelname van Surinaamse, Turkse en Marokkaanse Rotterdamers van de 1e en 2e generatie aan onder andere cultuur, openluchtrecreatie en sport in 1999*. Rotterdam: COS.

Roothans, Ch. (1983). *Ieder zingt zijn eigen lied: dramatische vorming op de Pedagogische Academie: een inventariserend en beschrijvend onderzoek*. Enschede: Adviescommissie voor de Leerplanontwikkeling Dans-Mime-Drama. Scriptie Katholieke Universiteit Nijmegen.

Ruitenbergh, C. & Vier Grote Steden Kunsteducatie (1998). *In de etalage: handreiking voor integraal marketingbeleid in de kunsteducatie gericht op de allochtone doelgroepen*. Rotterdam: Vier Grote Steden Kunsteducatie.

Rutten, R. & Dix, H. (1989). *Leereffecten kunstzinnige vorming: een onderzoek bij baanlozen*. 's-Hertogenbosch.

Samenwerkende Adviseurs Maastricht (1991). *Gemeente Maastricht: marktonderzoek amateuristische kunstbeoefening en kunstzinnige vorming*. Maastricht: Samenwerkende Adviseurs Maastricht.

Saraber, L. (1998). *De smaak van meer: succesfactoren in multiculturele kunsteducatie*. (Katernen Kunsteducatie 16). Utrecht: LOKV.

Savelkoul, I., Schermel, A., Schilte, E. & Hof, M. van 't (2002). *Kiss the future: rapport over een onderzoeks- en activiteitenproject naar de cultuurbeleving van jongeren*. 's-Hertogenbosch/Utrecht: Provincie Noord-Brabant/Cultuurnetwerk Nederland.

Schmidt, W. (2000). *Trekt kunstmagneet geld aan?* Rotterdam: Vier Grote Steden Kunsteducatie.

Schönauf, D., Kárpáti, A. & Verhelst, N. (1996). *Towards a standardized examination system; final reports visual*

arts. Arnhem: Cito.

Schönau, D.W. (1987). *Gestructureerde versus ongestructureerde opdrachten*. Arnhem: CITO.

Schönau, D.W. (1988). *Analytische versus globale beoordeling*. Arnhem: CITO.

Schönau, D.W. (1988). *Het CPE 1981-1987*. Arnhem: CITO.

Schoenmakers, A. (1997). *Het publiek van de SKVR-muziekschool: een onderzoek naar de deelname en het bereik van leerlingen in de leeftijd 0 tot 25 jaar van de SKVR-muziekschool*. Schiedam.

Schoenmakers, A. (1998). *Meedoen aan kunsteducatie*. Rotterdam: Vier Grote Steden Kunsteducatie.

Schonewille, J. (1999). *Jongeren in de picture: focusgroepgesprekken en jongerenadviesgroepen: verslag van experimenten in het kader van het Cultuurtraject 12+ van Vier Grote Steden Kunsteducatie*. Rotterdam: Vier Grote Steden Kunsteducatie.

Schonewille, J. (2000). *Mam kom je kijken?: kunsteducatie en ouderparticipatie op tien basisscholen in Amsterdam, Den Haag en Utrecht*. Rotterdam: Vier Grote Steden Kunsteducatie.

Schrijnen-van Gastel, A. (1975). *Buitenschoolse vorming van de Dordtse jeugd: onderzoek in creatieve werkplaatsen en klubhuizen*. (Voetzoekers 23). Amsterdam: Boekmanstichting.

Schunselaar, G. (1990). *De pedagogische dimensie in de kunstzinnige vorming: een analyse betreffende relaties tussen cultuurbegrip, wetenschapsconceptie, esthetische kennis en een triadisch pedagogisch uitgangspunt*. Scriptie Algemene Pedagogiek MO-B, Groningen.

Schuurman, L.C. (1991). *Dramatische activiteiten in musea: een onderzoek naar het educatief gebruik van dramatische middelen in musea*. Scriptie Noordelijke Hogeschool Leeuwarden.

SCO, Stichting Centrum Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam - Kohnstamm Instituut.

Onderzoeksgroep Kunstzinnige Vorming (1984). *Voorlopig onderzoeksprogramma kunstzinnige vorming*. Amsterdam: SCO.

SKVE, Stichting Kunstzinnige Vorming Eindhoven (1984). *Eindverslag van het onderzoek naar de integratie van receptieve met actieve dansante en dramatische vorming op regionaal niveau*. Eindhoven: SKVE.

Smeijsters, H. (1990). *De muzikale ontwikkeling van foetus tot adolescent: enkele belangrijke momenten uit de muzikale ontwikkeling gerelateerd aan opvoeding, onderwijs en therapie*. Nijmegen: Hogeschool Nijmegen.

Smies, T. (1986). *Muziek in het MAVO: een onderzoek naar de positie van het vak muziek in het MAVO*. Scriptie Schoolmuziek.

Smit, K. (1986). *Popmuziek wat doe je ermee?: een onderzoek naar het gebruik van lichte muziek binnen de muzikale vorming in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: LOKV.

Smit, K. (1989). *Schoolonderzoek in de praktijk van MAVO en HAVO*. Utrecht: LOKV.

Smits van Waesberge-Deutman, E. (1987). *Onderzoek 'beelden kijken': het basisonderwijs*. Oosterhout.

Sociaal en Cultureel Planbureau (2001). *De sociale staat van Nederland 2001*. (SCP-Publicatie 2001/4). Den Haag: SCP.

Soeters, N. (1991). *Parken en woestijnen: een onderzoek naar de projectgelden van de Afdeling Amateuristische Kunstbeoefening en Kunstzinnige Vorming van de Raad voor de Kunst*. Scriptie Rijksuniversiteit Utrecht.

SOM Commissie Instrumentaal Groepsonderwijs (1976). *Rapport 1e fase onderzoek instrumenteel groepsonderwijs*. Amersfoort: SOM.

Someren, J.W.G.M. van (1999). *Muziekonderwijs voor kinderen: een studie naar indiceringsfactoren*. Maastricht: Kumulus.

Starreveld-Bartels, M. (1990). *Centraal informatiepunt muziekonderwijs: verslag van een landelijk vooronderzoek naar een opzet van een centraal informatiepunt voor muziekonderwijs*. Utrecht: RIM.

Stein, E. & Verbiezen, I. (1984). *Beelden van meiden: een onderzoek naar het gebruik van video binnen meidengroepen in Nijmegen*. Scriptie Katholieke Universiteit Nijmegen.

Stein, M. (1996). *'Ik ben niet zo kunstachtig ingesteld': een onderzoek naar de effecten van culturele projecten op de cultuurparticipatie van jongeren*. Scriptie Universiteit Utrecht.

Stevens, G.Th. (1989). *Het rendement van kunstzinnige vorming*. Nijmegen: Gemeente Nijmegen. Dienst Sociale Zaken.

Stichting Popmuziek Nederland (1982). *Popmuziek op muziekscholen en conservatoria: resultaten van een enquête*.

te. Amsterdam: Stichting Popmuziek Nederland.

Stichting Toonkunstmuziekschool Drechtsteden (1998). *Onderzoeksrapport Leerlingenonderzoek Toonkunstmuziekschool*. Dordrecht: Stichting Toonkunstmuziekschool.

Stiphout, J. van (1993). *Breda's Museum: bezoekersprofiel en publiciteit: uitkomsten van een publieksonderzoek in 1992*. Breda: Gemeente Breda.

Stokking, K. & Scheeres, L. (2000). *Docenten over ervaringen met proefproject CKV in het VMBO in 1999-2000*. Utrecht: LOKV.

Stokking, K.M. (1999). *VMBO-leerlingen aan de slag met kunst en cultuur: een proef met een activerende en interactieve invulling van CKV in het VMBO, in een samenspel tussen leerlingen, docenten, steunfuncties en instellingen op het terrein van kunst en cultuur*. Utrecht: ISOR.

Stolwijk, I., Dinsbach, G., Melis, L., Ligtoet, J. & Parren, P. (1985). *Beeldende vorming*. (WRR werkdocumenten basisvorming in het onderwijs WB11). 's-Gravenhage: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.

Susante, M. van (1977). *Leren over jezelf: een onderzoek naar de samenhang van kenmerken van handen-arbeidsonderwijs en zelfinzicht*. Scriptie Katholieke Universiteit Nijmegen.

Swinkels, L. & Dekker, S. (1988). *Inhoudelijke ondersteuning instellingen voor kunstzinnige vorming: verslag van landelijke inventarisatie*. Utrecht: LOKV/VKV.

Tabibian, N. (1992). *'Er zit een lied tussen mijn oren!': een marktonderzoek naar de brochure 'kunstaanbod onderwijs'*. Amsterdam: O+S, Het Amsterdamse Bureau voor Onderzoek en Statistiek.

Tarenskeen, D. (1980). *Een onderzoek naar de opvattingen en werkwijze van docenten beeldende vorming in de creativiteitscentra*. Amersfoort: NSKV. Scriptie Katholieke Universiteit Nijmegen.

Tarenskeen, D. & Post, C. (1981). *De JCB binnenste buiten: evaluatie-onderzoek van het experiment 'Kursussen kunstzinnige vorming voor vrijwillig kader in het jeugd-, club- en buurthuiswerk (JCB)'*. Amersfoort: NSKV.

Temme, E., Sas, J. & Derks, L. (1985). *Leren in het Rijksmuseum: sociaal-psychologisch onderzoek naar de overdracht van (kunst)historische kennis*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Temme, J.E.V. (1983). *Over smaak valt te twisten*. Utrecht: Elinkwijk. Proefschrift Universiteit Utrecht.

Temme, J.E.V., Megen, E.W.J.T. van, Damoiseaux, H.M.F., Puts, E.T. & Zantinge, J.H. (1985). *La Grande Parade: publieksonderzoek 1985*. Utrecht: Rijksuniversiteit Utrecht, Instituut voor sociale psychologie.

Teule, B. (2000). *Leerstijlen en kunstvakken in het voortgezet onderwijs*. *Beeldaspecten*, 12(1), 15-17.

Teyken, C. (1988). *Ontwerpen als proces*. Amsterdam/Lisse: Swets en Zeitlinger.

Thomassen, B. (1999). *FilmFans op school?: een theoretisch en empirisch onderzoek naar de mogelijkheden en inhoud van film-educatie in het vernieuwde voortgezet onderwijs in Nederland*. Scriptie Universiteit Utrecht.

Toneelbegeleidingsgroep STUT & Adrichem-van Rooijen, I. van, Hoek, P. van der, Koesveld, R. van & Meyer, C. (1979). *Een verslag voor toneelbegeleiders. (Arbeiderstoneel 1)*. Utrecht: Stichting Toneelbegeleidingsgroep STUT. Scriptie Akademie voor Expressie door Woord en Gebaar.

Traa, L. (1980). *Geen noten vandaag meneer; De muzikale leefwereld van de LBO-leerlingen: een exploratief onderzoek*. Amersfoort: NSKV. Scriptie Katholieke Universiteit Nijmegen.

Triade, Centrum voor Kunsteducatie Den Helder (1998). *Eindverslag ik zie, ik zie wat jij niet ziet: een dansproject*. Den Helder: Triade.

Tuinder, F. (1991). *Het materiaal van de konsulent: een onderzoekje naar materiaal dat door konsulenten wordt gemaakt en geselecteerd ter ondersteuning van muziekonderwijs op de basisschool*. Scriptie Sweelinck Conservatorium Amsterdam.

Tweede Fase Adviespunt (2001). *De implementatie van de vernieuwingen in de tweede fase van havo en vwo: eindverslag van de schoolbezoeken van het Tweede Fase Adviespunt: eindverslag schoolbezoeken*.

Vaessen, J.A.M.F. (1986). *Musea in een museale cultuur. De problematische legitimering van het kunstmuseum*. Zeist: Kerkebosch.

Valkman, O. (1976). *Queven voor de Nachtwacht: het Rijksmuseum en zijn bezoekers*. Amsterdam: Boekmanstichting.

Valkman, O. & Jansen, T. (1975). *Muziek & publiek. (Voetzoekers 22)*. Amsterdam: Boekmanstichting.

Vanhuele, H. (1984). *Creativiteitscentra in Nederland: een explorerend en inventariserend onderzoek naar uitgangspunten en praktijk: een bijdrage tot de vergelijkende pedagogiek*. Leuven: Katholieke Universiteit.

Veen, L. van der (1980). *De theorie van de kunstzinnige vorming*. Scriptie Rijksuniversiteit Groningen.

Veenhoff, A. (1996). Aansluiting voortgezet onderwijs-vervolgopleidingen: problematische aansluiting funest voor vak muziek. *Muziek & Onderwijs*, 33(2), 44-46.

Veenstra, R. (1989). *De opvattingen en activiteiten van de nieuwe generatie educatieve medewerkers in musea*. Scriptie Rijksuniversiteit Groningen.

Veldhuizen-Teekens, M. van (1986). *Ik snap niet wat er kunstig aan is: een onderzoek naar uitspraken van kinderen over moderne kunst*. Utrecht: LOKV.

Verburgh, A. & Oud, W. (1987). *Resultaten van het onderzoek diepteprojekt muziek: periode 1986-1987*. Utrecht: LOKV.

Verburgh, A., Haanstra, F. & Oostwoud Wijdenes, J. (1995). *Trends in onderzoek*. Utrecht: LOKV.

Vereniging de Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra (1980). *Eindverslag experiment audio-visuele media*. 's-Hertogenbosch: Vereniging de Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra.

Verhagen, K. (1993). *Onderzoek naar produkten Samenspelproject*. Utrecht: LOKV.

Verhoeff, R. (1993). *De weg naar de podia: ruimtelijke aspecten van het bezoek aan podiumkunsten in Nederland*. (Nederlandse geografische studies 158). Utrecht: Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap/Faculteit Ruimtelijke Wetenschappen, Rijksuniversiteit Utrecht. Proefschrift Universiteit Utrecht.

Verhoeff, R. & Ganzeboom, H. (1991). *Cultuur en publiek: multidisciplinaire opstellen over de publieke belangstelling voor kunst en cultuur in Nederland*. (SISWO-publicatie 353). Amsterdam: SISWO.

Verhoeven, M.J.E. & Zoelen, A.A.J. van (1993). *Het HBO geprofileerd: onderzoek naar verbetering van de aansluiting HAVO-HBO door vorming van instroomprofielen*. Leiden: LICOR.

Verhulst, C.T.A.M., Völker, B.G.M. & Driessen, F.M.H.M. (1995). *Samenwerking tussen kunsteducatie, amateurkunst en professionele kunst: verslag van een onderzoek*. Utrecht: LOKV.

Verstegen, J.A. (1996). *Verslag van de werkconferentie Cultuureducatie in het Zuiden, 3 november 1995*.

Maastricht: Provincie Limburg.

Visbeen, M. (1994). *Kunsteducatie en kunstbeleid: een onderzoek naar het beleid, activiteiten en opvattingen ten aanzien van kunstzinnige vorming in het onderwijs binnen de gemeente Rotterdam*. Scriptie Erasmus Universiteit Rotterdam.

Visser, A. (1979). *Zicht op dramatische vorming in opleidingen tot agogische beroepen*. Maarssen: CBDV.

VKV, Vereniging voor Kunstzinnige Vorming (1993). *De particuliere muzieksector*. Utrecht: VKV.

VKV, Vereniging voor Kunstzinnige Vorming & Research voor Beleid (1996). *Leerlingenpeil en regiopeil: instrumenten bij beleidsvorming in de kunstzinnige vorming*. Utrecht: VKV.

Vliet, H. van (1991). *De schone schijn: een analyse van psychologische processen in de beleving van fictionaliteit en werkelijkheid bij theatrale produkten*. Amsterdam: Thesis. Proefschrift Universiteit Utrecht.

Vogeloesang, L. (1999). *De wetenschap over kijkende kinderen*. Theater & Educatie, 5(2,3), 36-54.

Voort, T.H.A. van der & Beishuizen, M. (1986). *Massamedia en basisvorming*. (Voorstudies en achtergronden V49). 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

Vos, I. de (1986). *Muziekbeluisteren op de basisschool, een exploratief onderzoek naar de mogelijkheden van muziekbeluisteren op de basisschool*. Scriptie Schoolmuziek.

Vos, M. (1988). *Pedagogische uitgangspunten in het werken met drama: een verkennend onderzoek naar pedagogische uitgangspunten en werkwijzen van dramadocenten in het basisonderwijs*. Scriptie Universiteit van Amsterdam.

Vos, W. (1993). *Dans & publiek in de schouwburg: onderzoek ten behoeve van de Noordbrabantse ZEBRA schouwburgen*. Amsterdam: Theater Netwerk Nederland.

Voshol, M. (1992). *Muurbloem of muzikant..?: inventariserend onderzoek naar de wensen en behoeften voor de Tilburgse dans en muziekschool*.

Vries, A. de & Hoop, P. (1979). *Creativiteit op school: een verkenning via interviews*. Amsterdam: RITP.

Vroman, L. (1992). *De Stichting kunstzinnige vorming Amsterdam: onderzoek naar de profielen van deelnemers aan cursussen in het najaar 1991*. Amsterdam: SKVA.

Vroman, L. (1994). *Centrum voor Kunstzinnige Vorming 'De Blauwe Schuit': enquête-onderzoek onder de volwassen deelnemers aan cursussen van het najaar 1994.* Hoorn.

Vroomen, J. de (1999). *Jeugdtheater en kinderervaringen: verslag van een onderzoek.* *Theater & Educatie*, 5(2,3), 56-60.

Waal, M. de (1989). *Daar ga je toch niet heen?: een oriënterende studie over jongeren en de gevestigde kunst.* (Studies voor de Raad voor het Jeugdbeleid 10). Amsterdam: Raad voor het Jeugdbeleid/Boekmanstichting.

Wal, G. van der (1992). *De basisvorming in de praktijk: een tweede verkenning van de basisvorming in het Dubbelproject basisvorming/primair beroepsonderwijs.* Enschede: Universiteit Twente, Onderzoekcentrum Toegepaste Onderwijskunde.

Walenberg, P. (1989). *Vrouwenpopworkshops: van rok en rol naar rock'n'roll: een inventarisatie : popworkshops voor vrouwen en meisjes in Nederland tussen 1984 en 1988.* Utrecht: LOKV. Scriptie Rijksuniversiteit Utrecht.

Weder, R. (1986). *Hedendaagse muziek, een verantwoorde keuze?: een beschrijving van een onderzoek naar de waarde van hedendaagse muziek voor de bovenbouw van de basisschool.* Scriptie Conservatorium Utrecht.

Weerden, J. van & Veldhuijzen, N. (2000). *Balans van het muziekonderwijs aan het einde van de basisschool 2: uitkomsten van de tweede peiling in 1997.* (PPON-rapport 16). Arnhem: CITO.

Weerden, J.J. van (1997). *Verantwoording van de peiling muziek einde basisonderwijs 1992.* (PPON-rapport 11). Arnhem: CITO.

Weerden, J.J. van & Veldhuijzen, N. (1995). *Balans van het muziekonderwijs aan het einde van de basisschool: uitkomsten van de eerste muziekpeiling einde basisonderwijs met een uitbreiding naar LOM- en MLK-scholen.* (PPON-rapport 7). Arnhem: CITO.

Weg, A. van der (1997). *Cultuurspreiding via televisie: kunstzinnig of kunstmatig?* Scriptie Universiteit Utrecht.

Wel, F. van, Kort, T., Haest, H. & Jansen, E. (1994). *Jongeren over kunst en cultuur: cultuurdeelname van allochtone en autochtone jongeren.* Utrecht: SWP.

Welters, L.A. (1975). *Het Lijnbaancentrum experimentele exposities: een evaluatie van het Lijnbaancentrum te Rotterdam.* Amsterdam: Boekmanstichting.

Westenend, H. (1987). *Audio-visuele vorming in de basisvorming: eindtermen.* Utrecht: LOKV.

Westerveld-van Westerop, M.G. (1977). *Beeldende vorming in het voortgezet onderwijs te Gorinchem: informatie uit gesprekken met leerkrachten en schoolhoofden.* Gorinchem: Stichting Symposion.

Westgeest, M. & Fleur, E. (1994). *Het cursus-aanbod van wereldmuziekscholen.* Den Haag: B&A Groep Beleidsonderzoek & -Advies.

Westgeest, M. & Felsbourg, M. (1995). *Het LOKV op weg.* Utrecht: LOKV.

Wichen, L. van & Dinsbach, G. (1994). *Opmamel: een vooronderzoek naar fotografie, film en audiovisuele vormgeving in de basisvorming.* Enschede: SLO.

Wichen, L. van & Akker, L. van den (1995). *Samenhang in beeld: KPC/SLO-project: resultaten enquête d.d. 29 mei 1996.* 's-Hertogenbosch: KPC.

Wildschut, L. (1995). *Bewegen en bewogen. Theoretisch en empirisch onderzoek naar de beleving van een dansvoorstelling bij kinderen.* Scriptie Universiteit Utrecht.

Wils, J. (1999). *Amateurkunstbeoefening 1999: penetratie van de kunstbeoefening in Nederland (samenvattend tekstrapport).* Amsterdam: NIPO.

Wispelwey, M.E. (1988). *Er zit muziek in de lomschool: een onderzoek naar de wijze waarop vakleerkrachten-muziek omgaan met de sociale en emotionele problematiek van lomschoolkinderen.* Scriptie Universiteit Utrecht.

Wit, D. de (1988). *Op zoek naar de provinciale bemiddeling: receptieve kunstzinnige vorming ten behoeve van het onderwijs.* Amersfoort: Stichting NOGC.

Wittebrood, G. (1995). *Over publieksbegeleiding; een onderzoek naar vormen van publieksbegeleiding in het jeugdtheater.* Scriptie Universiteit van Amsterdam.

Woldringh, C., Tunissen, C. & Gunther Moor, L. (1995). *Van toeten en blazen: een onderzoek ter evaluatie van het muziekuitleen- en informatiecentrum van de provinciale bibliotheekcentrale Gelderland.* Nijmegen: ITS.

Woldringh, C.L., Scheffer, W.C.M. & Hutjes, J.M. (1975). *Beeldende vorming in het jeugd-, club- en buurthuiswerk: een oriënterende studie naar verschillende mogelijkheden van deskundigheidsbevordering.* Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie.

Zabel, H. (1982). *Volwasseneneducatie en kunstzinnige vorming: 'een poging tot het verbinden van twee*

werelden'. Scriptie Akademie Minerva Groningen.

Zant, P. van der (1999). *Tussen kunst en onderwijs: eindrapportage van een strategische beleidsverkenning van het steunfunctiewerk kunstzinnige vorming*. Gouda: BART.

Zant, P. van der (2000). *Hoe helpen we ze?: verslag van een onderzoek naar de behoefte aan een 'Handreiking culturele activiteiten in het onderwijs'*. Gouda: BART.

Zant, P. van der (2001). *Actieplannen doorgelicht: eindrapportage over een analyse van de Actieplannen Cultuurbereik op het terrein van cultureel erfgoed*. Gouda: BART.

Zanten, A.M. van (1985). *Een onderzoek naar de specifieke bijdrage van de kunstzinnige vorming aan het onderwijs voor leerlingen met leerachterstand of leerstoornissen*. Scriptie Nutsseminarium Amsterdam.

Zeeuwen, E. (1985). *Een verkennend onderzoek naar leerprocessen in dansante vorming*. Scriptie Nutsacademie Rotterdam.

Zon, A.H.M. van (1990). *Het gebruik van schooltv en video in het basisonderwijs: resultaten van het ESP-onderzoek over het schooljaar 1989/1990*. Hilversum: NOT.

Zwarts, M.A. & Wijnstra, J.M. (1989). *Inventarisatie van het leer- en vormingsaanbod bij het muziekonderwijs in de basisschool*. (PPON-rapport 3). Arnhem: CITO.

Zweers, D. (1977). *Pas op met muziek, beneden wonen ook mensen*. Hilversum: Harmonia-Boek.

Zwet, G.P. van der, Bel, P. van & Mak, C.D. (1990). *Instellingen voor kunstzinnige vorming op maat: onderzoek naar de relatie tussen bestuurs- en financieringsvorm en het functioneren van instellingen voor kunstzinnige vorming*. 's-Gravenhage: VNG.

Adang, M. (1990). "Eens zal de dag, opgaand, vinden arbeid en schoonheid vereend". Over socialisme en kunstopvoeding in Nederland aan het begin van de twintigste eeuw. In M.G. Westen (Ed.), *Met den tooverstaf van ware kunst. Cultuurspreiding en cultuuroverdracht in historisch perspectief* (pp. 71-104). Leiden: Martinus Nijhoff.

Asselbergs, V. (2001). Bureaucratisering van de kunsteducatie. *Boekmancahier*, 13(47), 108-111.

Asselbergs-Neessen, V. (1989). Een eeuw kunstzinnige vorming. *Kunsten & Educatie*, 2(3), 6-15.

2 Historische publicaties (1975-2001)

Asselbergs-Neessen, V. (1989). *Kind, kunst en opvoeding. De Nederlandse beweging voor beeldende expressie (1876-1968)*. Amsterdam: proefschrift Universiteit van Amsterdam.

Asselbergs-Neessen, V. (1990). Kunstzinnige vorming: voortgestuwd door tegenstromen. *Kunsten & Educatie*, 3(2), 6-15.

Asselbergs-Neessen, V., & Henrichs, H. (1999). *Een broeiest van cultuur. Kunstzinnige vorming in Amersfoort 1945-1998*. Amersfoort: RMA muziek- en dansschool en Creatief Centrum De Hof.

Asselbergs-Neessen, V., & Kamp, M. van der (1992). *Van Snieschoude tot centrum voor kunstzinnige vorming. Honderd jaar School voor Handenarbeid 1892-1992*. Groningen: Van Dijk en Foorhuis Regio Project.

Baart, J. (1995). Educatie dans : Scapino toen, de makers nu. *Notes*, 10(9), 22-26.

Baroud, R., Gerner, M., & Schippers, N. (1990). *Dansexpressie. Geschiedenis en ontwikkeling van idealen*. Amsterdam: Nederlands Instituut voor de Dans.

Batink, J. (1997). *Waar wij ons druk om maken? 25 jaar de Lindenberg. Stedelijk Centrum voor Kunst en Cultuur in Nijmegen, 1972-1997*. Nijmegen: De Lindenberg.

Bergman, V., Doorn, F. van, & Meel, J. van (1989). De geschiedenis van dans in het basisonderwijs. *Kunsten & Educatie*, 2(3), 33-41.

Bos, E. (1996). *Kunstgeschiedenis als eindexamenvak in het Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs. Een onderzoek naar de totstandkoming en de uitwerking van het thematisch onderwijs in het vak kunstgeschiedenis/kunstbeschuwing*. Scriptie Universiteit Utrecht.

Coppens, H. (2000). *Drama op school. De invoering van een nieuw vak in het Nederlandse voortgezet onderwijs*. Leuven/Amersfoort: (oorspronkelijke uitgave: proefschrift Universiteit van Amsterdam) Acco. Pers.

Dekkers, G.H.J.G. (1993). *Van 'filmziekte' tot 'Filmcahier' : filmeducatie in het basisonderwijs*. Utrecht: doctoraal-scriptie Universiteit Utrecht.

Diepenbroek, A. (1998). *Kinderconcerten in kinderschoenen. Geschiedenis en toekomst van kinderconcerten*. Utrecht: scriptie Universiteit Utrecht.

Doornekamp, R., & Olphen, A. van (1996). *Wat dunkt u, heb ik een taak? Willem Gehrels en de muzikale opvoeding in Nederland 1932-1971*. Baarn: Stichting ter bevordering van muzikale vorming.

Ekker, J. P. (1999). Gunstig tij voor Landelijk Platform Filmeducatie. *Kunst & Educatie*, 8(4), 21-22.

Erenstein, R. (1991). *Jeugdtheater geen kinderspel : beknopte geschiedenis van het jeugdtheater in Nederland*. Amsterdam: Nederlands Theater Instituut.

Faassen, H. van (1996). *De jonge geschiedenis van de literaire vorming*. Utrecht: Hogeschool voor de Kunsten.

Fey, I. (1979). "Schoonheids- en kunstonderwijs voor het volk". De invloed van de reformpedagogie op het tekenonderwijs in Nederland rond 1900. *Nederlands Kunsthistorisch Jaarboek*, 30, 197-232.

Gemert, G. van (1996). In het belang van de dansdocent: de NBDK houdt de vinger aan de pols. *Dans*, 14(1/2), 18-19.

Gent, B. van (1995). *Lessen in schoonheid. Opstellen over de samenhang van kunst en educatie*. Meppel: Boom.

Gerritse, A. (1980). *Geschiedenis van de beeldende vorming*. De Bilt: Canteleer bv (ongewijzigde herdruk van 1e editie 1973).

Gorelli, L., Middendorp, J., & Ball, G. (1992). *Studio al Porto 1986-1992*. Rotterdam.

Grijzenhout, F. (1980). Teekenen zij een bestanddeel der opvoeding/1880-1900. In B. Koevoets & H. v. Rheeden (Eds.), *Geen dag zonder lijn, 100 jaar tekenonderwijs in Nederland 1880-1980*. (pp. 9-23). Haarlem: Fibula-Van Dishoek.

Grootjen, C. (1989). *Hoe vertel ik het mijn leerlingen? Onderzoek naar historische en a-historische kunst-geschiedenis in het voortgezet onderwijs*. Scriptie Universiteit van Amsterdam.

Haanstra, F. (1982). Schrijvers voor de klas : een onderzoek naar de stichting Schrijvers school samenleving. *Levende talen* (375), 645-652.

Haanstra, F. (1997). *Onderwijsvernieuwing in de kunstvakken. Een probleemanalyse van de ontwikkelingen in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Haanstra, F. (1999). Gedwongen participanten : scholieren als cultuurdeelnemers. *Boekmancahier*, 11(41), 243-256.

Haanstra, F. (2001). *De Hollandse Schoolkunst*. Utrecht: oratie Universiteit Utrecht, Cultuurnetwerk Nederland.

Haanstra, F., & Oostwoud Wijdenes, J. (1995). *Kunsteducatie in het onderwijs. Een inventarisatie*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Hazewinkel, F. (1989). *Dans in Rotterdam 1945-1986: rapport van het gemeentelijk beleid*. Rotterdam: Gemeentelijke archiefdienst Rotterdam.

Henrichs, H. (1997). Een intercultureel Bildungsideaal? Doelstellingen voor cultuureducatie in het fin de siècle. *Boekmancahier* 9(32), 136-147.

Henrichs, H. (1999). "We laten die mensen wel even zien wat onze kunst is": jeugdcultuur, gevestigde cultuur en cultuureducatie. *Boekmancahier*, 11(40), 148-164.

Jumelet-van Doeveren, T. (1994). *Eene inrigting voor grondig en min kostbaar onderwijs. 150 jaar Muziekscholen in Rotterdam 1844-1994*. Rotterdam: Stichting Historische Publicaties Roterodamum.

Kamp, M. van der (Ed.) (1984). *De Lucaskrater. Historie en analyse van meningen over het beeldende kunst-onderwijs aan de kunstacademies in Nederland*. Assen: Van Gorcum/Academie Minerva Pers.

Kamp, M. van der (1988). Kijk op kunstzinnige vorming: terugblik en vooruitzicht. *Kunsten & Educatie*, 1(3), 7-13.

Kamp, M. van der, Haanstra, F., & Wijdenes, J.O. (1983). *Kijk op kunstzinnige vorming*. Purmerend: Muusses.

Kasander, J. (1976). *150 jaar Koninklijk Conservatorium. Grepen uit de geschiedenis*. Amsterdam.

Knolle, P. (1984). Tekenacademies in de Noordelijke Nederlanden: de 17de en de 18de eeuw. In M. v. d. Kamp (Ed.), *De Lucaskrater. Historie en analyse van meningen over het beeldende kunstonderwijs aan de kunst-academies in Nederland* (pp. 19-33). Assen: Van Gorcum/Academie Minerva Pers.

Knolle, P., & Martis, A. (1984). De maatschappij tot Nut van 't Algemeen en het tekenonderwijs, 1785-1990. In W. W. Mijnhardt & A. Wichers (Eds.), *Om het algemeen volksgeluk. Twee eeuwen particulier ini-*

tiatief 1784-1984. *Gedenkboek ter gelegenheid van het tweehonderdjarig bestaan van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen* (pp. 263-296). Edam: Maatschappij tot Nut van 't Algemeen.

Knulst, W. (1996). *De milde muze. Een beschouwing over het telkens terugkerend pleidooi voor een tolerant kunstbegrip*. Utrecht: oratie Universiteit Utrecht, LOKV.

Kok, J. (1981). *Het educatieve werk van de Nederlandse symfonieorkesten*. Amsterdam: Stichting Kunst Educatief.

Kort, T. (Ed.). (1985). *Terugblik: verslag van vijf jaar werken*. Utrecht: LOKV.

Laeven, E. (1991). "Geen Kint den Schouwburgh lastig zy" Toneel en kind vanaf de middeleeuwen tot 1945. In R. Erenstein (Ed.), *Jeugdtheater geen kinderspel. Beknopte geschiedenis van het jeugdtheater in Nederland* (pp. 9-32). Amsterdam: Nederlands Theater Instituut.

Lakerveld, C. van, Masee, H., & Vonderen, M. van (Eds.). (1995). *De Werkschuit. Een geschiedenis van de kunstzinnige vorming*. Amsterdam.

Leenen, Y.H. M.P. (1989). *Kunstbeschouwing in het onderwijs. Opvattingen en ideeën over kunstbeschouwing in het Nederlandse algemeen vormend onderwijs in de periode 1850-1969*. Scriptie Universiteit Utrecht.

Martis, J. A. (1980). *Kunstonderwijs in Nederland*. *Nederlands Kunsthistorisch Jaarboek*, 30.

Martis, J. A. (1990). *Voor de kunst en voor de nijverheid. Het ontstaan van het kunstnijverheidsonderwijs in Nederland*. Amsterdam: proefschrift Universiteit van Amsterdam.

Mensink, G. (1980). *Het muziekonderwijs in de Nederlandse openbare lagere school tussen 1840 en 1905*. Scriptie Universiteit Utrecht.

Mensink, G. (1985). *Het jeugdconcert in Nederland 1912 - 1940. Een inhoudsanalytisch onderzoek naar de activiteiten van Nederlandse symfonieorkesten met betrekking tot muziekuivoeringen voor de jeugd*. Enschede.

Mensink, G. (1989). De geschiedenis van het zangonderwijs. *Kunsten & Educatie*, 2(3), 20-26.

Meyer, D. (1996). Teneeter speelt Ifigeneia Koningskind - opbloei van jeugdtheater. In R. Erenstein (Ed.), *Een*

theatergeschiedenis der Nederlanden. Tien eeuwen drama en theater in Nederland en Vlaanderen (pp.832-839). Amsterdam: AUP.

Ministerie van WVC (1981). *Recreation and Dance in the Netherlands*. Rijswijk.

Mol, M., & Boshoven, M. (1998). *50 jaar Artibus 1938-1998*. Utrecht: Artibus.

Morsch, J. (1984). De Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs (en Maatschappij) (W.V.O), 1935-1984. In J. Morsch (Ed.), *Met de moed van de hoop. Studies over de vernieuwing van opvoeding, onderwijs en maatschappij in Nederland in de periode tussen plusminus 1930 en 1984* (pp. 192-262). Nijmegen: proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen.

Morssinkhof, J. (1993). *Veertig jaar uit en thuis. Stichting Algemene Muziekschool Hengelo e.o.* Hengelo.

Mulder, A., & Otter, B. (1996). Daniël Ruyneman, componist en grondlegger van de Asser Muziekschool. *Asser Historisch Tijdschrift*, 6, 19-24.

Naeyé, S. (2001). Tegendraads: The medium is the method: media-educatie voor kinderen tot twaalf jaar. *Boekmancahier*, 13(49), 300-310.

Nijenhuis, H. (1981). *Volksopvoeding tussen elite en massa. Een geschiedenis van de volwasseneneducatie in Nederland*. Amsterdam/Meppel: Boom.

NIVOR & werkgroep O3 (1973). *Kunstzinnige vorming in Nederland. Rapport, bevattende gegevens ter ondersteuning van een structuurvoorstel voor het onderzoek op het terrein van de kunstzinnige vorming*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

Oosterbaan Martinus, W. (1990). *Schoonheid, Welzijn, Kwaliteit. Kunstbeleid en verantwoording na 1945*. 's-Gravenhage: Gary Schwartz/Sdu.

Overbeek, K. van (1985). *Jubileum-Gedenkboek Muziekschool Heerlen 1910-1985*. Heerlen: Wijnants.

Paap, W. (1975). *100 Jaar muziekonderwijs in Utrecht. Gedenkschrift bij de viering van het eeuwfeest van het Utrechts Conservatorium en de Gemeentelijke Muziekschool Utrecht (1875-1975)*. Utrecht.

Paap, W. (1976). Een eeuw KNTV 1875-1975. Gedenkschrift bij het honderdjarig bestaan van de

Koninklijke Nederlandse Toonkunstenaars Vereniging. *Samenklank*, 30(5).

Paap, W. (1979). Maatschappij en muziekonderwijs, *Gedenkboek ter gelegenheid van het 150-jarig bestaan van de Maatschappij tot Bevordering der Toonkunst 1829-1979* (pp. 11-27). Amsterdam: Mij. Bevordering Toonkunst.

Panken, T. (1998). *Een geschiedenis van het jeugdtheater. De ontwikkeling van het kindbeeld in het jeugdtheater: een historisch sociologische studie*. Amsterdam: proefschrift Universiteit van Amsterdam, Boom.

Pots, R. (2000). *Cultuur, koningen en democraten. Overheid & cultuur in Nederland*. Nijmegen: SUN.

Puijbroek, F. van (1994). *Tilburgse toonzettingen: 125 jaar gesubsidieerd muziekonderwijs, een sociaal-culturele verkenning* (Vol. 4). Tilburg: Stichting tot Behoud van Tilburgs Cultuurogoed.

Rabé, C. (1984). *Muziek op school. Eeuwenlang kinderzang*. BUMA/STEMRA.

Radius, E. (1990). Met waakzame zorg. De katholieke filmcentrale en haar keuringsbeleid ten aanzien van volwassenen tussen 1945 en 1967. *Comenius*, 39, 300-325.

Rheeden, H. van (1980). Altera, nestor van het tekenonderwijs. *Beeldende vorming*, 96(10), 2-8.

Rheeden, H. van (1988). *Formalisme en expressie. Ontwikkelingen in de geschiedenis van het teken- en kunstonderwijs in Nederland en Nederlands-Indië gedurende de 19e en 20e eeuw*. Amsterdam: Academisch proefschrift Universiteit van Amsterdam.

Rheeden, H. van (1988). Museum en School voor Kunstnijverheid te Haarlem 1877-1913. In J. d. Vries (Ed.), *Nederland 1913. Een reconstructie van het culturele leven* (pp. 57-66.). Amsterdam: Meulenhoff/Landshof.

Rheeden, H. van (1989). *Om de vorm: een eeuw teken-, handenarbeid- en kunstnijverheidsonderwijs in Nederland*. Amsterdam: SUA.

Rheeden, H. van (2001). Geschiedenis zonder kleur. Neutrale inventarisatie van twee eeuwen kunsteducatie. *Kunst & Educatie*, 9(1), 37-38.

Schneiders, P. (1990). *Lezen voor iedereen. Geschiedenis van de openbare bibliotheek in Nederland*. Den Haag: NBLC.

Simons, F. (1995). Literaire vorming in de centra. *Tsijp*, 5(oktober), 68-76.

Smiers, J. (1977). *Cultuur in Nederland 1945-1955. Mening en beleid*. Nijmegen: SUN.

Steeg, J. ter (1995). Tien jaar geleden overleed Ad Heerkens. *Muziek en Onderwijs*, 32(2), 32-34.

Stokvis, O. (1989). Geheim dansrapport eindelijk openbaar. *Muziek en Dans*, 13(1), 22-28.

Themanummer n.a.v. het 100-jarig bestaan van de NVTO (1980). *Beeldende Vorming*, 96.

Tichelaar, W. (1987). Muziekbeleid in Nederland 1900-1950. Een historisch overzicht. *Tijdschrift Vereniging Nederlandse Muziekgeschiedenis*, 37, 182-207.

Toxopeus-Dirks, H., & Toxopeus, P.H. (1990). *Hoe een leek tot spel kwam. Een geschiedenis van de dramatische vorming*. Amersfoort/Leuven: ACCO.

Voeten, J. (1985). *Scapino*. Zutphen: Walburg Pers.

Vonk, F. (1999). *Beeld in beweging. Media-educatie; theorie en praktijk. De ontwikkeling van media-educatie in de vernieuwde Tweede Fase van het voortgezet onderwijs in het vak CKV en andere mogelijkheden*. Scriptie Universiteit Utrecht.

Vooruitzien. 25 jaar Nijmeegse Vrije Academie: 1952-1977 (1977). Nijmegen: Vrije Academie.

Vos, J. (1999). *Democratisering van de schoonheid. Twee eeuwen scholing in de kunsten*. Nijmegen: SUN.

Vos, J. (2001). De overspelige muze. Pleidooi voor de historische methode. In H.B.G. Ganzeboom & H. Henrichs (Eds.), *De moede muze. Opstellen voor Wim Knulst* (pp. 14-22). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Vries, A. de (1989). *Wat heten goede kinderboeken? Opvattingen over kinderliteratuur in Nederland sinds 1880*. Amsterdam: Querido.

Vroomen, J. de (1994). *Toneel op school. Een historisch en theoretisch onderzoek naar opvattingen en gebruik van drama in educatie*. Nijmegen: proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen.

Westen, M.G. (1990). "Roert met den tooverstaf van ware kunst alle rangen en standen aan!" Cultuurspreiding en onderscheid naar kwaliteit. In M. G. Westen (Ed.), *Met den tooverstaf van ware kunst. Cultuurspreiding en cultuuroverdracht in historisch perspectief*. Leiden: Martinus Nijhoff.

Willink, J. (1980). De Vereniging ter bevordering van het Aesthetisch Element in het Voortgezet Onderwijs. In B. Koevoets & H. v. Rheeden (Eds.), *Geen dag zonder lijn, 100 jaar tekenonderwijs in Nederland 1880-1980*. (pp. 145-156). Haarlem: Fibula-Van Dishoeck.

Yperlaan, F. (2000). *Vijftig jaar Nederlands muziekonderwijs in internationaal perspectief. Een studie naar invloeden van buitenlandse muziekdidactiek op onderwijsvernieuwing bij de vakken muziek en ckv1 tussen 1948 en 1998*. Scriptie Erasmus Universiteit Rotterdam.

Zijlstra, M. (1973). De muziekpedagoog Theo Driessen. Pionier van de muzische vorming. *Mens & Melodie*, 28, 34-37.

Zonneveld, L. (1996). Januari 1973. Toneelwerkgroep Proloog breekt landelijk door ... Vormingstheater in de jaren zestig en zeventig. In R. Erenstein (Ed.), *Een theatergeschiedenis der Nederlanden. Tien eeuwen drama en theater in Nederland en Vlaanderen* (pp. 776-783). Amsterdam: AUP.

Zuurveen, T. (1996). *Van zedenleer tot Bruintje Beer. Kind, kindbeeld en kinderboek door de eeuwen heen*. Uithuizermeeden: Roorda.

Zwierink, A. (1985). *De positie van de kunstzinnige vorming in het voortgezet onderwijs in historisch perspectief*. Rijswijk: Ministerie van WVC.

3 Overige literatuur

Adviesgroep Verzorgingsstructuur Kunstzinnige Vorming (1979). *Advies Verzorgingsstructuur Kunstzinnige Vorming*. 's-Gravenhage.

Bekker-Ketelaars, N. de (1998). Vorming als pedagogische opdracht van de school: Bijvoorbeeld beelden- de vorming. In N. de Bekker-Ketelaars, S. Miedema & W. Wardekker (Eds.), *Vormende Lerarenopleidingen*. Utrecht: SWP.

Berkers, F. & Henrichs, H. (1998). Kunst & Cultuur. In M. Spierts (Ed.), *Beroep in ontwikkeling; Een oriëntatie op culturele en maatschappelijke vorming* (pp. 93-120). Maarssen: Elsevier/de Tijdstroom.

Bloom, B.S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1. Cognitive domain*. New York: McKay.

Boekaerts, M. & Simons, P.R.J. (1995). *Leren en instructie: psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Van Gorcum.

Boersma, K.Th. (1995). Constructivisme en curriculum. *Pedagogisch Tijdschrift*, 20(4/5), 247-262.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1979). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.

Breeuwsma, G. (1993). *Alles over ontwikkeling. Over grondslagen van de ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam: Boom.

Child, I. (1969). Esthetics. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology*. (Vol. 3, pp. 853-916).

Commissie Kerndoelen Basisonderwijs (2002). *Verantwoording delen: herziening van de kerndoelen basis- onderwijs met het oog op de beleidsruimte voor scholen*.

Commissie Vroom (1961). *Kunstzinnige vorming van de jeugd*. 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen.

Cooper, H. & Hedges, L.V. (Eds.). (1999). *The handbook of research synthesis*. New York: Russell Sage Foundation.

Corte, E. de, Geerligs, C., Lagerweij, N., Peters, J. & Vandenberghe, R. (1976). *Beknopte didaxologie*. Groningen: Tjeenk Willink.

Dasberg, L. (1981). *Het kinderboek als opvoeder; Twee eeuwen pedagogische normen en waarden in het historische kinderboek in Nederland*. Assen: Van Gorcum.

Deering, J. & Haanstra, F. (1999). *Profiel docenten in de kunstvakken: beroepsprofielen en startkwalificaties muziek, beeldende kunst en vormgeving, dans, theater/drama, audiovisueel*. Utrecht: Projectorganisatie Kunstvakonderwijs.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: MacMillan.

Dijk, J.W. van (1988). Contouren van een esthetische opvoedingstheorie. *Nederlands Tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs. Themanummer esthetische opvoeding en ontwikkeling*, 4(3), 61-169.

Efland, A. (1976). The school art style: a functional analysis. *Studies in Art Education*, 17(2), 37-44.

Eisner, E. (1979). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. New York/London: MacMillan Publishing Co.

Elias, N. (1990). *Het civilisatieproces: Sociogenetische en psychogenetische onderzoekingen*. Utrecht: Het Spectrum.

Evers, F., Jansma, M., Mak, P. & Vries, B. de (1995). *Muziekpsychologie: muzikale ontwikkeling, schepping, beleving, waarneming*. Assen: Van Gorcum.

Freeman, N. & Sanger, D. (1995). Commonsense aesthetics of rural children. *Visual Arts Research*, 21(2), 1-10.

Frijda, N.F. (1988). *De Emoties*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker.

Fullan, M.G. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell Educational Ltd.

Ganzeboom, H.B.G. (1989). *Cultuurdeelname in Nederland: een empirisch-theoretisch onderzoek naar determinanten van deelname aan culturele activiteiten*. Assen: Van Gorcum.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1987). *The mind's new science. A history of the cognitive revolution*. New York: Basic Books, Inc.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.

Gerritse, A. (1974). *Beginselen van de beeldende vorming*. De Bilt: Cantecler.

Goodman, N. (1976). *Languages of art, an approach to a theory of symbols*. (Second Edition). Indianapolis: Hackett Publishing Comp.

Groot, A.D. de (1978). Wat neemt de leerling mee van onderwijs? Gedragsrepertoires, programma's, kennis en vaardigheden. In *Handboek voor de onderwijspraktijk*. (Afl. 2). Deventer: Van Loghum Slaterus.

Groot, A.D. de (1986). *Begrip van evalueren*. 's-Gravenhage: VUGA.

Haanstra, F. (1997). Wetenschappelijke rugdekking van de beeldende vakken. In M. Mekink (Ed.), *De kunst meester*. (pp. 80-87). Amsterdam: Academie voor Beeldende Vorming/Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Harland, J. (2001). *Research into and Evaluation of Cultural Education Policy and Practice*. Key note address at the conference 'A must or a-muse', Arts and Culture in Europe. Rotterdam, The Netherlands.

Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I. & Haynes, J. (2000). *Arts Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness*. The Mere: National Foundation for Educational Research.

Harrow, A. (1972). *A taxonomy of the psychomotor domain: a guide for developing behavioral objectives*. New York: McKay.

Hofstee, W.K.B. (1982). Evaluatie: een methodologische analyse. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 7(5), 193-202.

Hoopen, G. ten, Keuss, P.J.G. & Mannaerts, A.A.J. (Eds.). (1991). *Muziekwaarneming*. (Psychonomische publicaties 3). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.

Housen, A. (1983). *The eye of the beholder: measuring aesthetic development*. Unpublished dissertation. Harvard University.

Huizinga, J. (1950). Het esthetisch bestanddeel van geschiedkundige voorstellingen, *Verzamelde Werken* (Vol. VII, pp. 3-28). Haarlem: H.J. Tjeenk Willink & zoon N.V.

Inspectie van het Onderwijs (1999). *Enquêtes onder leerlingen, ouders en leraren over het werkklimaat in de basisvorming*. Intern rapport. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Jonker, E. (2001). *Historie. Over de blijvende behoefte aan geschiedenis*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Kesteren, B.J. van (1989). *Gebruiksmogelijkheden van het learner report*. Tijdschrift voor Onderwijsresearch, 14(1), 13-29.

Kok, J. (1981). *Het educatieve werk van de Nederlandse symfonieorkesten*. Amsterdam: Stichting Kunst Educatief.

Koopman, H. (1982). Een schets van de ontstaansgeschiedenis van het handenarbeidsonderwijs in Nederland. *Beeldende vorming*, 98(9), 2-13.

Kooyman, R. (1989). *Bibliografie Onderzoek Kunstzinnige Vorming*. Utrecht: LOKV.

Kort, T. (1992). *Programma Onderzoek Kunsteducatie*. Utrecht: LOKV.

Krathwohl, D., Bloom, B.S. & Masia, B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 2. Affective domain*. New York: McKay.

LOKV (1993). *Meerjarenplan onderzoek LOKV 1993-1996*. Utrecht: LOKV.

Meel-Jansen, A.Th. van (1988). *De kunst verstaan. Inleiding tot de psychologie van de beeldende kunst*. Assen: Van Gorcum.

Meijer, J. & Elshout-Mohr, M. (1998). *Validering van AlvaBao: een toets voor algemene vaardigheden in de basisvorming*. (SCO-rapport 545). Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Ministerie van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk Werk (1973). *Discussienota Kunstbeleid*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

Ministerie van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk Werk (1979). *Rijksregeling erkenningen centra voor kunstzinnige vorming in Rijksbijdrageregeling Sociaal-Culturele activiteiten*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1996). *Cultuur en School*. Den Haag: Sdu.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1996). *Pantser of ruggengraat: cultuurnota 1997-2000*. Den Haag: Sdu.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1999). *Cultuur en School: vervolgotitie*. Den Haag: Sdu.

Ministeries van Onderwijs en Wetenschappen en Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk Werk (1975). *Naar een verzorgingsstructuur voor de Kunstzinnige Vorming*. 's-Gravenhage.

Oenen, S. van & Hajer, F. (2001). *De school en het echte leven: leren binnen en buiten school*. Utrecht: NIZW Uitgeverij.

Oers, B. van (2001). Tekenen van ontroering. Kunstbeleving in ontwikkelingsgericht denken. *De wereld van het jonge kind*, 28(10), 301-304.

Onderwijsraad (2001). *De basisvorming: aanpassing en toekomstbeeld*. Den Haag.

Onderzoeksgroep Kunstzinnige Vorming (1984). *Voorlopig onderzoeksprogramma kunstzinnige vorming*. Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek.

Oostra, B. (1976). Kunstbeschouwing is niet meer wat het geweest is. *Zienswijzer* (3). Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Osgood, Ch.E., Suci, G.J. & Tannenbaum, P.H. (1971). *The measurement of meaning*. (8th printing). Urbana: University of Illinois Press.

Parsons, M.J. (1987). *How we understand Art: A cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge: Cambridge University Press.

Platform Kunsteducatie Voortgezet Onderwijs (1995). *Als 't er in zit, wil 't er uit: kunsteducatie in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen.

Ranshuysen, L. (2001). *Tussentijdse rapportage kunstenaars in de klas*. Rotterdam: Onderzoek Cultuurdeelname.

Read, H. (1965). *Education through art*. (Oorspronkelijke uitgave 1943). London: Faber & Faber.

Ringelestein, W. van (1964). *Beeld en werkelijkheid*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Schoenmakers, H. (Ed.) (1992). *Performance theory, reception and audience research*. Amsterdam: Nederlands Theater Instituut.

Schönau, D. (1998). *Syllabus Culturele en kunstzinnige vorming I. Voor het schoolexamen in de tweede fase havo/*

vwo. Arnhem: CITO.

Schuthof, P. & Teyken, C. (1975). *Reader beeldend onderwijs; Een onderwijskundige benadering van de beelden- de vakken*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Sluijter, C., Verhelst, N. & Hermans, P. (1999). *De ontwikkeling van een procedure voor het betrouwbaar en valide meten van tekenvaardigheid*. Paper Onderwijs Research dagen 1999 Katholieke Universiteit Nijmegen.

Stake, R. (1975). *Evaluating the arts in education: a responsive approach*. Columbus, Ohio: Merill.

Swanborn, P.G. (1999). *Evalueren: het ontwerpen, begeleiden en evalueren van interventies; een methodische basis voor evaluatieonderzoek*. Amsterdam: Boom.

Tan, E. (1991). *Film als emotiemachine*. Academisch proefschrift. Universiteit van Amsterdam.

Vliet, H. van (1991). *De schone schijn: een analyse van psychologische processen in de beleving van fictionaliteit en werkelijkheid bij theatrale producten*. Academisch proefschrift. Universiteit van Amsterdam.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: MIT Press.

Werkgroep O3 (1974). *Model voor de organisatie van onderzoek met betrekking tot de kunstzinnige vorming*. Ministerie van CRM. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

Werkgroep O3 en NIVOR (1973). *Kunstzinnige vorming in Nederland*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

Winner, E. & Hetland, L. (Eds.) (2000). The arts and academic improvement: what the evidence shows. *The Journal of Aesthetic Education*, 34 (3/4).

WRR (1986). *Basisvorming in het onderwijs*. (Rapporten aan de regering 27). 's-Gravenhage: WRR.

Zeeuw, J. de (1971). *Algemene psychodiagnostiek 1: Testmethoden*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

Zwaan, T. (Ed.). (1983). *Familie huwelijk en gezin in West-Europa: Van Middeleeuwen tot Moderne Tijd*. Amsterdam: Boom.